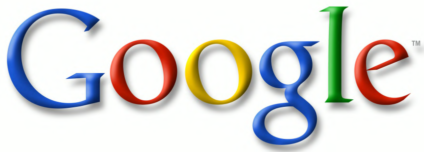
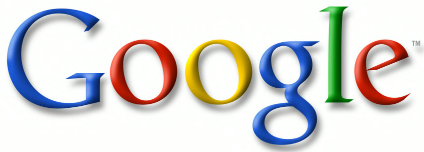
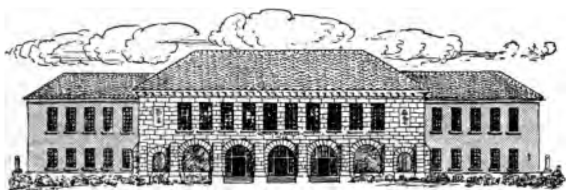
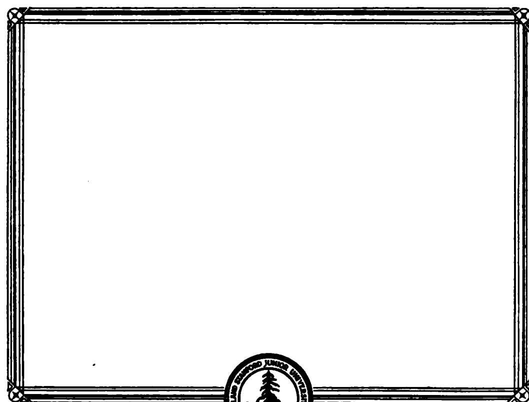



Google









Herbart, Pestalozzi

und

die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre.

Acht Vorträge,

gehalten in Marburger Ferienkursen 1897 und 1898

von

Paul Natorp,

Professor an der Universität Marburg.

Stuttgart.
Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff)
1899.

Vorwort.

Es war die nächste Absicht dieser Vorträge, eine klare und begründete Antwort zu geben auf die längst gestellte Frage: Herbart oder Pestalozzi?

Die Antwort ist nach der negativen Seite etwas schneidend ausgefallen. Das bedarf einer weiteren Rechtfertigung als der im Buche selbst vorgetragenen sachlichen Gründe an sich nicht; doch erscheint eine persönliche Erklärung darüber an dieser Stelle nicht überflüssig.

Ich bin nicht blind dagegen, wie wertvoll die Pädagogik Herbarts dem angehenden Lehrer und Erzieher sein kann; ich selbst verdanke ihr lebhafte Anregung. Ich möchte auch der Herbartschen Schule, was ihre praktischen Leistungen betrifft, von ihrem wohlverdienten Ansehen nichts entziehen; auch in einzelnen Zügen der Theorie bleiben Männer wie Waitz und Kern (um nur diese zu nennen) immer hoch achtbar. Allein über das Ganze dieser pädagogischen Theorie ist ein andres Urteil als das in diesen Vorträgen ausgesprochene mir nicht möglich. Und ich durfte dies Urteil nicht verschweigen, denn ich fühle mich mitverantwortlich dafür, was als wissenschaftliche Begründung der Pädagogik denen, die ihre Lehren in That zu übersetzen berufen sind, von der Philosophie geboten wird. Vielleicht ist manchem, der sich praktisch an Herbart und dessen Schule hält, die Frage der philosophischen Begründung gleichgültiger. Diesem habe ich nichts weiter zu sagen, außer, daß er wohl wenig Recht hat, sich nach Herbart zu nennen, dem es mit der philosophischen Begründung der Erziehungslehre doch ganzer Ernst war.

Uebrigens würde ich mich zu diesem kritischen Geschäft nicht berufen geglaubt haben, wenn ich nicht auch positive Grundlagen zu einer neuen Erziehungslehre anzubieten hätte. Solche konnten im knappen Rahmen dieser Vorträge freilich nicht geliefert, sondern nur das Programm gestellt und die geschichtlichen Anknüpfungen aufgezeigt werden. Für die Grundlegung selbst und damit auch für die tiefere Begründung meiner Kritik muß ich auf mein (gleichzeitig und im gleichen Verlag erscheinendes) Buch „Sozialpädagogik" verweisen, zu dem diese Vorträge zugleich als historisch-kritische Einführung dienen wollen. Auch abgesehen von diesem weiteren Zweck darf die Vorführung Pestalozzis im Zusammenhang mit seiner Zeit und vornehmlich mit Kant wohl auf Interesse nicht nur in Fachkreisen rechnen. Die Sache gab es, daß dabei Einzelnes aus einem frühern Schriftchen („Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage", Heilbronn 1894) zu wiederholen war. Einen knappen Abriß der Sozialpädagogik Pestalozzis findet man außerdem in dem bezüglichen Artikel in Rein's Enzyklopädischem Handbuch, Bd. V S. 353 ff.

Die Form der Anrede, ursprünglich an meine verehrten Zuhörer und Zuhörerinnen im Ferienkurs, habe ich absichtlich beibehalten. Möge denn der deutsche Lehrerstand, an den das Büchlein sich an erster Stelle wendet, sie zugleich auf sich beziehen.

Marburg, 1. Oktober 1898.

Der Verfasser.

Inhalt.

1.

Es sind ausschließlich die theoretischen Grundlagen der Erziehungslehre, mit denen wir uns für einige Stunden beschäftigen wollen. Nur über diese kann ich als Fachmann mitsprechen; praktische Pädagogik läßt sich mit wahrer Frucht nur betreiben in unmittelbarer Verbindung mit der Praxis selbst; aber da hätte ich weit mehr von Ihnen zu lernen.

Uebrigens darf ein Interesse an den theoretischen Grundfragen der Pädagogik bei jedem denkenden Praktiker, und bei jedem, der sich auf den Lehrer- und Erzieherberuf erst vorbereitet, wohl vorausgesetzt werden. Nach meinem Eindruck ist die Teilnahme dafür seit einiger Zeit wieder im Wachsen begriffen. Man kümmert sich wieder ernstlicher um Pestalozzi, um Comenius sogar. Das auffallendste Symptom aber für das nicht erkaltete Interesse gerade an der philosophischen Grundlegung der Pädagogik ist die Anziehungskraft, die in Deutschland in unverminderter Stärke, im Ausland gegenwärtig mehr als je Herbart ausübt. Der Einfluß irgend eines andern Theoretikers, vielleicht aller zusammen, reicht nicht heran an die Wirkung, die dieser Einzige teils direkt durch seine Schriften, teils durch seine ausgebreitete und tüchtige Nachfolgerschaft fort und fort übt. Daher erschien es mir beinahe selbstverständlich, daß unsere Erörterung von einer kritischen Darstellung der Pädagogik Herbarts ihren Ausgang nehmen müsse.

Ihren Ausgang nehmen, obgleich ich in wesentlichen Stücken nicht auf der Seite Herbarts stehe, ja in fast allen eigentlichen Grundfragen von ihm abzugehen genötigt bin. Um aber auch mit meinem positiven Bekenntnis gleich hier nicht zurückzuhalten, so glaube ich, daß die theoretische Pädagogik sich, was die Zielbestimmung der Erziehung betrifft, zumeist auf Kant, was die einzuschlagenden Wege und Methoden, auf das Beste von Pestalozzi, in den organisatorischen Fragen aber (auf die übrigens diese Vorlesungen sich nicht erstrecken werden) teils ebenfalls auf Pestalozzi, teils auf Fichte und Schleiermacher stützen muß. Zugleich aber bin ich der Meinung, daß jedem neuen Zeitalter neue erzieherische Aufgaben gestellt sind, die es, unter dankbarer Benutzung jedes guten Fingerzeigs, den die Meister der Vorzeit gegeben haben, wesentlich doch mit eigenen Mitteln zu lösen hat. Vielleicht ist das Beste, was wir den genannten Großen verdanken, eben dies, daß sie uns auf die Bahn eines unbegrenzten Fortschritts weisen, und uns nicht, wie es in Herbarts Art allzusehr zu liegen scheint, auf ein unwandelbares pädagogisches Dogma festlegen wollen.

Aus dem Gesagten ergiebt sich schon unser Arbeitsplan. Wir wollen zuerst Herbarts Grundlegung der Erziehungslehre, als die gegenwärtig einflußreichste, kennen lernen und einer gewissenhaften Prüfung unterziehen; gewissenhaft in der Würdigung des Tüchtigen, das sie enthält, aber auch in der Ablehnung dessen, was sich den strengsten, an eine zulängliche Grundlegung zu stellenden Anforderungen nicht entsprechend erweist. Denn wo es sich um Erziehung handelt, darf nur das Beste uns gut genug sein. Wir wollen sodann, gestützt auf die vorläufige Klärung, die wir von solcher Kritik schon erwarten dürfen, fußend zugleich auf dem, was wir für unsere Absicht Brauchbares bei andern Meistern der Pädagogik, vorzugsweise bei Pestalozzi finden, zu solchen Grundlagen vorzudringen suchen, auf

denen das Gebäude der Erziehungslehre sicher ruhen kann, sicher, wenn auch nicht für die Ewigkeit, doch für die Zeit, auf die wir menschlicher Weise zu wirken hoffen können, für das jetzige und das kommende Geschlecht.

Die Macht, die Herbart durch seine Erziehungslehre fortdauernd übt, ist, ich sagte es schon, in jedem Fall eine bemerkenswerte Erscheinung. Und nicht das am wenigsten Merkwürdige daran ist, daß der Glaube an ihn als den wohl gar für immer maßgebenden philosophischen Begründer der Pädagogik sich behauptet, obgleich die Philosophie, auf die er sie gründet, gegenwärtig fast gänzlich historisch geworden ist. Unter Philosophen von Fach findet man wohl noch einige Veteranen des Herbartianismus, aber kaum einen einzigen aktiven Vertreter. Auch die begeisterten Verehrer seiner Erziehungslehre gestehen nicht selten zu, daß eine Revision ihres philosophischen Fundaments nachgerade an der Zeit wäre. Allein man hält trotzdem an dem Glauben, daß selbst eine neue Grundlegung den Bau im ganzen unverändert lassen, vielleicht seine Schönheit nur desto mehr hervortreten lassen würde. Ein Spötter möchte fragen: ist es denn solch ein moderner amerikanischer Bau, der sich auseinandernehmen, verschicken und an anderem Ort, auf anderm Fundament wieder aufrichten läßt? Auch mit Kartenhäusern möchte solches glücken; aber die Erziehung möchte sich am Ende doch heimischer fühlen in einem recht altmodisch soliden Bau, der steht, wo er steht, und den Stürmen Trotz bietet.

Doch halten wir den Spott zurück. Es müssen schon achtunggebietende Vorzüge sein, die der Herbartschen Pädagogik ein so weitgehendes Zutrauen in ihre innere Festigkeit eingetragen haben. Welches sind diese Vorzüge? Weshalb hat man sich gerade an diesen Einen gehalten, da doch viele Andre zu Gebote standen, da kaum einer der großen

deutschen Philosophen (um nur von diesen hier zu reden) die Interessen der Erziehung ganz vernachlässigt hat?

Vielleicht weil keiner dies Interesse in solchem Umfang gepflegt und so sehr in den Mittelpunkt gestellt hat, keiner auf die Grundfragen zugleich und auf alle wichtigeren Einzelfragen so ernstlich eingegangen ist wie er. Kant z. B. hat die Pädagogik nur gleichsam im Nebenamt verwaltet, sie nicht eigentlich systematisch zu begründen unternommen. Er hat eine Psychologie, die man zu dieser Begründung an erster Stelle für erforderlich hält, nicht geliefert; seine Anthropologie enthält allenfalls einige Bausteine dazu. Selbst seine Ethik aber, so tief sie angelegt ist, kann der unmittelbaren Anwendbarkeit auf die Fragen des praktischen Lebens, die dem Erzieher alles ist, zu entbehren scheinen. Fichte hat von den Aufgaben der Erziehung wahrlich groß gedacht und ihr die gehörige Tiefe ihrer Grundlagen zu verschaffen sich ernstlich genug bemüht; aber auch seine Erwägungen schweben vielleicht in zu vornehmer Höhe über den Forderungen der alltäglichen Erzieherarbeit. Eher dürfte in dieser und wohl in den meisten Beziehungen Schleiermacher mit Herbart sich messen; er ist Psycholog und Ethiker wie nur irgend Herbart; er ist noch Manches außerdem, was Herbart nicht ist; und dabei enthält seine Bearbeitung der Pädagogik, die allerdings nur in der wenig befriedigenden Form von Vorlesungsnachschriften vorliegt, des Wertvollen genug auch für den unmittelbaren Gebrauch der praktischen, sowohl häuslichen wie Schulerziehung. Hier besonders nimmt es Wunder, was eigentlich Herbart ein so ungeheures Uebergewicht verschafft hat. Denn Schleiermacher hat als Pädagoge eben nicht Schule gemacht. Es fehlt bis heute an einer ordentlichen Darstellung seiner Erziehungslehre, die den geringfügigen Mängeln ihres äußeren Gewandes leicht abgeholfen hätte. Es giebt überhaupt nur ganz wenige erträgliche Arbeiten über diesen immerhin wichtigen Teil seines Lebenswerks, während die Litteratur

über Herbart, den Pädagogen, nach Hunderten von Büchern und Abhandlungen zählt. Woher dieser starke Unterschied der äußeren Wirkung zwischen beiden, in Vielem sonst sich nahe stehenden Philosophen? Nur vermuten läßt sich, daß die etwas schwer zugängliche dialektische Art, wie Schleiermacher seine Gedanken entwickelt, daran zum großen Teil schuld ist.

So bleibt denn fast als Einziger neben Herbart Pestalozzi stehen. Aber dieser zählt nicht als Philosoph. Wo hätte er eine Psychologie, wo eine Ethik geliefert? Er fordert sie, aber sie habe, so meint man, von Andern, von den eigentlichen Philosophen erst geliefert werden müssen; eben dies habe Herbart gethan; er habe dabei zugleich das Beste, was Pestalozzi mehr in genialer Ahnung, wie träumend gefunden als methodisch erforscht habe, in sein Gebäude systematisch eingefügt; und also besitze man das Beste von Pestalozzi zugleich in Herbart. Ich glaube nicht, daß dem so ist; ich glaube vielmehr, daß zwischen Pestalozzi und Herbart ein sehr bestimmter Gegensatz obwaltet; der sich allerdings bei Herbart einigermaßen verbirgt. Diesem Manne war es nicht gegeben, eine Individualität wie die Pestalozzis rein aufzufassen und in ihrer unverkürzten Eigenart gelten zu lassen. Er schätzt ihn, er stellt ihn auf seine Weise sogar recht hoch, er verschont ihn mit der oft nörgelnden, wenn nicht ausfälligen Polemik, mit der er andere Große, z. B. Fichte, verfolgt hat; er zeigt sich in seiner Weise bemüht, ihn aufs beste zu deuten. Allein er weiß sich seiner Gedanken nur so zu bemächtigen, daß sie sich seinen eigenen strikt unterordnen müssen. So aber sind es, genau besehen, nicht mehr Pestalozzis Gedanken, und nimmt unvermeidlich auch die Anerkennung, die er ihm zollt, einen etwas zu herablassenden Ton an.

Vielleicht liegt das Geheimnis der Wirkung Herbarts nicht zum wenigsten eben in dem Tone seines Auftretens, in der Art des Vortrags und, was sich damit nahe berührt,

in dem eigentümlichen Stil seines Denkens. Herbart versteht die große Kunst zu imponieren. Er führt die kurze, gemessene Sprache der maßgeblichen Entscheidung. Da ist kein langwieriges Abwägen des Für und Wider, kein dialektisches Hin und Her wie bei Schleiermacher, kein bohrender Zweifel, kein verschlungener Gang der Untersuchung; sondern die reifen runden Ergebnisse prangen uns entgegen wie die Früchte am Baum; man braucht bloß zu schütteln, und hat bald den ganzen Korb davon voll. Herbart muß als praktischer Erzieher das Talent der Autorität in ungewöhnlichem Grade besessen haben; etwas von dieser nützlichen Erziehereigenschaft ist auch auf seinen theoretischen Vortrag übergegangen; und schwer kann man sich des Eindrucks erwehren, daß darauf ein nicht ganz kleiner Teil seines Einflusses gerade auf die Praktiker beruht. Sie empfinden instinktiv: hier ist ein Mann, der in demselben Elemente lebt und webt, das auch das Element der pädagogischen Praxis ist. Dabei aber ist er Philosoph, ist Ethiker, ist Psycholog, und zählt als solcher so gut wie ein Anderer. Er ist auch bestritten so gut wie ein Anderer; aber welcher Philosoph wäre es nicht? Mit einem Wort, er scheint unter den Pädagogen der beste Philosoph und, vielleicht noch mehr, unter den Philosophen der beste Pädagog. So ist es gerade kein Wunder, daß man sich seiner Führung am liebsten anvertraute.

Zumal wenn sich nun auch die Ergebnisse seiner Forschung in der Praxis anwendbar und in der Anwendung bewährt fanden. Um theoretische Gründe kann man endlos streiten; da mag Herbart anfechtbar sein wie jeder Andre; man hat sich nachgerade darein ergeben, daß dies das Schicksal aller Theorie ist. Indessen „was fruchtbar ist allein ist wahr", und diese Pädagogik, so schien es, erwies sich fruchtbar in einem Grade, wie es andern theoretischen Versuchen auf diesem Felde nicht nachgerühmt werden kann. Also, möchte an dem systematischen Aufbau immerhin dies

und jenes verbesserungsbedürftig sein, in der großen Hauptsache, den positiven, unmittelbar in der Praxis anzuwendenden Sätzen, scheint er den Vorrang durchaus zu behaupten.

Allein mit dieser Stellung zu Herbart ist der Anspruch einer philosophischen Grundlegung offenbar bereits preisgegeben. Was sollen überhaupt noch die theoretischen Gründe, wenn die Praxis auch ohne und gegen sie für entscheidend erachtet wird. Dann doch lieber gleich fort damit: „Grau, Freund, ist alle Theorie!" Aber Herbart selbst würde dem am allerwenigsten zustimmen, daß man aus seinem System der Pädagogik die einzelnen praktisch brauchbaren Sätze herauspickte, und auf das System verzichtete. Und wenigstens darin müßte ich mich entschieden auf seine Seite stellen, daß die theoretische Grundlegung weder entbehrlich, noch eine Sache ist, die erst in zweiter Linie stehen darf.

Um so ernster haben wir dann aber zu fragen: Sind die Fundamente, die Herbart der Erziehungslehre gegeben hat, tragfähig oder nicht? Kein sonstiger Vorzug kann dann einen Mangel oder vollends einen tiefgreifenden Fehler der Grundlegung ausgleichen. Ohne Zweifel wird sich der gegebenen Charakteristik noch mancher Zug hinzusetzen lassen, der den Mann doch in liebenswerterem Lichte erscheinen läßt. Es soll nicht verkannt sein, daß durch die vorherrschende Kühle und Gemessenheit seines Vortrags ein redliches Wollen des Besten, daß auch etwas von echter Wärme für den Erzieherberuf, von Liebe, zwar nicht so wie bei Pestalozzi, für die Kleinsten und Versäumtesten, aber doch für werdende Männer sich durchfühlt. Jene tapfre Erziehergesinnung, die in dem berühmten Wort Herbarts sich ausspricht, daß Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, um Männer zu werden, hat vielleicht etwas besonders Anziehendes für eine Zeit wie die unsre, deren harte und ernste Kämpfe gewiß Männer brauchen können, wie sie durch solche Erziehung reifen. Das und Anderes,

besonders jener ausgeprägte Sinn für das Anwendbare und Fruchtbringende, sei im vollen Umfang anerkannt; doch machen alle diese Vorzüge eine ernste Kritik seiner Lehre in Hinsicht der Haltbarkeit ihres theoretischen Fundaments nicht überflüssig; vielmehr fordert gerade die geschilderte Eigenart Herbarts zu einer solchen besonders auf. Selbstvertrauen ist Vorbedingung jedes erfolgreichen praktischen Wirkens; Selbstkritik ist die erste Tugend des theoretischen Forschers. Wer aber einmal an Kritik gewöhnt ist, kann nicht umhin mißtrauisch zu sein gegen einen Theoretiker, den man niemals suchen noch zweifeln sah, der auf jede Frage die Entscheidung fertig hat, der fort und fort zu uns spricht im Tone der einfachen, maßgeblichen Erklärung: so ist es. Ja noch mehr ist zu sagen. Herbarts Vortrag ist klar, wenn man Satz für Satz besonders nimmt. Er spricht die Sprache des Gesetzbuchs. Alles ist auf Paragraphen gebracht, scharf abgeteilt, bis zum Uebermaß accentuiert — in seiner Art ein Muster didaktischen Vortrags. Allein er versteht durchaus nicht zu entwickeln; ja er scheint in befremdlichem Maße, ich mag nicht sagen unbefähigt, aber unbedürftig, irgend einen Grundgedanken, etwas wie ein Prinzip, in reiner Folgerichtigkeit festzuhalten und auch nur einige Schritt weit zu verfolgen. Ich kenne kein zweites Beispiel eines starken Denkers, der so musterhaft klar zu sein vermag im einzelnen Satz, und so wenig selbst nur ein Gefühl dafür verrät, daß auch Satz und Satz unzerreißbar aneinanderhängen müßten, zusammengeschlossen durch die eiserne Klammer der logischen Folge. Macht man zuerst diese Entdeckung (und es ist keineswegs schwer sie zu machen), so muß man freilich fast bestürzt sein über den unberechenbaren Einfluß, den gerade dieser Mann auf die pädagogische Praxis gewonnen hat. Wird denn nie dem Richtigdenken es beschieden sein, bestimmenden Einfluß wenigstens auf die zu gewinnen, denen die geistige Führung des jungen Geschlechts an erster Stelle anvertraut ist?

Welche Vorzüge also immer Herbart sonst auszeichnen mögen — gewiß habe ich sie nicht alle erkannt, gewiß ist es mein besonderer Fehler, sie nicht besser erkennen zu können — aber der Glaube, daß man diesem eine theoretische Grundlegung der Pädagogik verdanke, die des Namens wert ist, muß aufgegeben werden. Es können dabei immer noch recht viele einzelne Sätze richtig bleiben, und ich glaube, daß dies der Fall ist; aber jener höheren Aufgabe, die doch Herbart sich gestellt hat, ist nicht genügt, sie ist vielmehr in auffälligem Maße verfehlt worden.

Mehr und mehr wird das übrigens in weiten Kreisen bereits empfunden. Dittes (im 7. Bande seines Pädagogium) und wenig später Ostermann („Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbart'schen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen", Oldenburg 1887) sind mit scharfer Polemik gegen Herbart aufgetreten. Auch sonst ist vieles Einzelne, besonders die Fortbildung der Pädagogik Herbarts durch Ziller oftmals bestritten, sind einige ihrer Hauptsätze selbst von Herbartianern preisgegeben oder doch stark umgemodelt worden. Unsere Kritik möchte sich von diesen allen dadurch unterscheiden, daß sie den theoretischen Aufbau rein als solchen in Untersuchung zieht. Dem ist Ostermann bisher am nächsten gekommen, da er wenigstens das eine theoretische Fundament der Herbart'schen Pädagogik, die Psychologie, direkt, von ungefähr Lotze'schem Standpunkt, angreift. In der Psychologie ist es in der That am auffälligsten, daß die neuere Wissenschaft über Herbart hinweggeschritten ist, und zwar in allen heute etwas bedeutenden Richtungen. Allein die Entscheidung für oder wider Herbart liegt, wie ich glaube, weit weniger in der Psychologie als in Logik, Ethik und Aesthetik. Denn erstens sind es diese Disziplinen, welche die Ziele der Erziehung zu bestimmen haben. Aber auch die Entscheidung über ihre Mittel und Wege hängt von der Psychologie nicht in dem Maße ab, wie von Anhängern und Gegnern Herbarts gleichermaßen angenommen

zu werden pflegt. Denn, wie im Geiste des Menschen die Welt der geistigen Objekte, vielmehr wie die drei geschiedenen und doch notwendig zusammengehörenden Welten der Wissenschaft, der Sittlichkeit und der Kunstgestaltung sich von den ersten Elementen an aufbauen, diese rein objektiv zu beantwortende Frage ist für die Pädagogik, wie wir glauben, die zuletzt entscheidende. Also sind Logik (als Erkenntniskritik), Ethik und Aesthetik ihre wesentlichen Grundlagen; Psychologie nur soweit, als sie in diesen steckt, vielleicht nur der zusammenfassende Name für diese drei ist; oder sonst erst nach ihnen, nämlich wenn es sich fragt nach der Anwendung der schon feststehenden allgemeinen Grundsätze der Erziehung auf den Einzelnen in seiner Eigenart, d. h. seiner individuellen Beschränkung. Das positive Bilden geschieht gemäß den ewigen unwandelbaren Gesetzen, nach denen der menschliche Bildungsinhalt, d. i. der gesetzmäßige Inhalt des theoretischen, des ethischen, des ästhetischen Bewußtseins sich aus seinen Elementen, seinen notwendigen und hinreichenden Grundbestandteilen, folgerichtig aufbaut; psychologische Erwägung (wenn man nicht eben dies darunter meint), erfordern weit mehr die Hemmnisse, die sich aus der besonderen Geartung des Einzelnen gegen den an sich natürlichen, normalen Bildungsgang erheben. Diese muß der Erzieher allerdings auch kennen und in einigem Maße theoretisch beherrschen, um sie behandeln zu können; und hierbei darf die Pädagogik (wie mehr und mehr auch anerkannt wird) den engsten Anschluß an Physiologie und Psychiatrie nicht scheuen. Die Psychologie Herbarts aber kommt selbst hierfür wenig, für die erste und fundamentale Aufgabe der Pädagogik überhaupt nicht in Betracht. Seine Psychologie des Vorstellungsmechanismus ist für dieses alles ziemlich entbehrlich. Möchte diese Psychologie selbst richtig sein (was sie sicher nicht ist), so würde das doch seine Pädagogik nicht retten, da sie nach jener anderen Seite nicht sowohl einen falschen als vielmehr keinen Grund gelegt hat, auf

dem sich etwas Haltbares bauen ließe. Herbarts Pädagogik will nun zwar, was die Bestimmung des Erziehungszieles betrifft, auf Ethik fußen. Aber das ist erstens einseitig; Logik hat die gleichen Rechte, der logischen, Aesthetik, der ästhetischen Bildung die Wege zu weisen, wie Ethik der ethischen; das hat Herbart verkannt. Und zweitens ist die Ethik vielleicht die schwächste Stelle seines Systems, ungleich schwächer als seine Psychologie, die als Theorie zwar verfehlt ist, aber auf reicher und richtiger Beobachtung ruht, deren Wert von jeder Theorie unabhängig ist. Sie taugt nicht zu einer Grundlage der Pädagogik, weniger wegen dessen, was an ihr verfehlt ist (wie ihre metaphysischen Voraussetzungen und ihre mathematischen Konstruktionen) oder was ihr wenigstens mangelt (wie die uns heute so nahe liegende physiologische Basierung), als vielmehr deshalb, weil überhaupt die Psychologie nicht die primären Grundlagen der Pädagogik zu liefern vermag. Ich könnte mich in einigen streitigen Grundfragen der Psychologie Ostermann gegenüber mit gehöriger Einschränkung sogar auf Herbarts Seite stellen, und gelange doch zu einer nicht minder radikalen Ablehnung seiner Pädagogik, da ich die Entscheidung eben nicht in der Psychologie, sondern in der objektiven Analyse des Bewußtseinsinhalts sehe.

Hiermit ist nun schon ein erster und wichtiger Gesichtspunkt für unsere Kritik gewonnen. Er beweist sich sofort fruchtbar, indem er nicht bloß erkennen lehrt, wo nicht, sondern auch, wo in der That die ersten Grundlagen der Erziehungslehre zu suchen sind. Sie hat sich zu stützen auf Philosophie im ganzen, nicht auf zwei willkürlich herausgegriffene Bruchstücke von ihr, Ethik und Psychologie. Philosophie und Pädagogik sind genau, in ihrem ganzen Umfang und ihrer Gliederung, zusammengehörige und sich entsprechende Wissenschaften. Die Pädagogik des Willens hat ihr Fundament hauptsächlich in der Ethik als der Gesetzgebung des Willens, demnächst in einem Teile der Psy-

chologie, eben der Psychologie des Willens; die Pädagogik des Verstandes in der Logik als der Gesetzgebung des Verstandes, und demnächst in einem Teile der Psychologie, der Psychologie des Verstandes; die noch wenig entwickelte Pädagogik der ästhetischen Phantasie endlich hat ihre erste Grundlage in der Aesthetik, die andere in einem Teile der Psychologie, der Psychologie der frei gestaltenden Phantasie. Und so kann die Pädagogik zu einer strengen Einheit ihres Fundaments nur gelangen durch eine Philosophie, die alle jene Teile, Logik, Ethik, Aesthetik und Psychologie in wahrer innerer Einheit zu begreifen und ihr wechselseitiges Verhältnis genau zu bestimmen vermag. Die ersten Grundlinien einer solchen Philosophie erkennen wir im kritischen System Kants; jedenfalls ist die Aufgabe dort in voller Klarheit bezeichnet. In solchem Sinne meine ich es, daß die theoretische Grundlegung der Pädagogik sich auf Kant an erster Stelle zu stützen habe, obgleich dieser eine genügende Psychologie nicht geliefert hat und obgleich seine Erkenntniskritik, Ethik und Aesthetik weder in aller Absicht vollendet, noch, so wie sie ist, auf die Fragen der Erziehung ohne weitere Vermittlung anwendbar ist.

Schon hier aber sei es gesagt, daß Pestalozzis Bemühen um die Grundlegung der Pädagogik, obgleich zu keinem abgerundeten Ergebnis gelangt, doch ganz in der durch Kant gewiesenen Richtung liegt. Seine methodische Grundforderung des Zurückgehens bis auf die Elemente und dann stetigen, stufenmäßigen Fortschreitens von diesen zu jedem mehr komplexen Inhalt der Bildung, desgleichen seine sehr bestimmte Behauptung der notwendigen Einheit der Verstandes-, Willens- und Kunstbildung, der Bildung von „Kopf, Herz und Hand“, wie er sich ausdrückt, das ist ganz, was wir auf Kantischer Basis fordern müssen. So ist auch im besondern Pestalozzis Grundbegriff der Erziehung durch Anschauung von derselben methodisch richtigen Kernüberzeugung geleitet und im Ergebnis Kant nahe verwandt; vollends

seine ethischen Anschauungen treffen mit denen Kants zusammen, obgleich er diesen kaum gelesen, allenfalls nachträglich in Gesprächen mit Fichte einige seiner Grundgedanken kennen gelernt hat; während seine soziologischen Ahnungen und entsprechenden sozialpädagogischen Forderungen auch über Kant hinausgehen und Entwicklungen andeuten, die erst seit kurzem in helleren Linien erkennbar werden. Propheten fallen nicht vom Himmel; noch keiner hat kommende Entwicklungen des Menschentums voraus erkannt, ohne, tiefer als Andere, die Grundquellen des Menschentums erforscht und daraus geschöpft zu haben. Pestalozzi ist zu diesen Quellen vorgedrungen. Er war keineswegs ein bloßer Träumer, wie man es darstellt, auch nicht bloß mit jener unergründlichen Gemütstiefe begabt, die ihn zu einem wahren Genie des Herzens macht, sondern auch sein Denken, so wenig es wissenschaftlich geschult und zu eigentlicher Theorie überhaupt geschaffen war, hat dennoch diesen selbigen, unwiderstehlichen Zug zur Tiefe. Er träumte nicht, er sah; und so war er ein echter Seher, wenn er auch, nach jenem platonischen Gleichnis, von dem übergroßen Licht wie geblendet, nicht deutlich zu sagen wußte, was er gesehen hatte, geschweige daß er es im Herbartschen Paragraphenstil abzuteilen und zu zerkleinern vermocht hätte. Doch hat er wohl in einigen leuchtenden Strichen die Gestalt des menschlichen Wesens, so wie er sie gesehen, aufzuzeichnen vermocht; merkwürdiger Weise am sichersten und reinsten, wo es sich um die eigentlichen Grundlinien handelt, unsicherer und verschwommener, wo es an die Ausarbeitung im Einzelnen ging.

Von diesem allen aber gilt für Herbart ungefähr das Gegenteil. Er war ohne Zweifel ein ausgezeichneter Praktiker, wozu es Pestalozzi trotz lebenslangen heißen Ringens nicht gebracht hat. Er war, ebenfalls im vollen Gegensatz zu diesem, in vielerlei Wissenschaft vortrefflich geschult, und von der saubersten Klarheit des Denkens im Einzelnen; dagegen umfassender, nämlich *einheitlich* umfassender, und das heißt,

tiefer, innerlich, konzentrisch zusammengefaßter Ansichten so gut wie unfähig, unfähig selbst, wo solche geboten waren, in Kant, in Fichte, in Pestalozzi, sich in sie auch nur zu versetzen und von da aus die Einzelarbeit, für die er so ausgezeichnet begabt war, etwa systematischer zu gestalten, als er bloß aus eignen Mitteln es vermochte.

Wenn im besondern gesagt wird, Pestalozzi habe eine psychologische Grundlage für die Pädagogik vermißt und gefordert, Herbart aber sie geliefert, so ist das aufs bestimmteste zu verneinen. Was Pestalozzi psychologische Fundamente nennt und was Herbart in seiner Psychologie bietet, ist grundverschieden; beides hat nicht viel mehr als den Namen gemein. Pestalozzi meint deutlich die Grundgesetze, nach denen der Inhalt der menschlichen Bildung von seinen Elementen an sich aufbaut, welche Elemente aus Logik, Ethik und Aesthetik abzuleiten wären. Er sagt dafür mit einem Wort Psychologie, ja spricht von einem Mechanismus (wofür er, bezeichnend genug, einmal nachträglich Organismus einsetzt), indem er lediglich die Gesetzlichkeit des Aufbaus des Bildungsinhalts als Gesetzlichkeit des Bewußtseins bezeichnen will. Dafür fand er keinen besseren Namen, und so gebrauchte er diesen, wenig bekümmert, ob er vielleicht Andern Anderes bedeute. In der Seele, im seelischen Wesen des Menschen muß doch der Grund der Gesetzmäßigkeit liegen, nach der aller Inhalt des Menschentums, also der menschlichen Bildung, sich aus seinen Elementen in lückenlosem Fortschritt entwickelt. Das hat aber so gut wie nichts gemein mit Herbarts Mechanismus der Vorstellungen, d. h. dem eigentlich physiologisch zu denkenden Zusammenwirken der hier und jetzt in dem und dem Menschenindividuum sich abspielenden Einzelakte des Vorstellens. Die Kenntnis dieses Mechanismus dient der theoretischen Beherrschung der individuellen Veränderlichkeit des psychischen Lebens. Pestalozzi aber sucht etwas davon ganz Verschiedenes, er sucht den „Naturgang“ der menschlichen, ja menschheit-

lichen Bildung, der von den, immer und für alle identischen Elementen, in ebenso unwandelbar feststehendem lückenlosem Fortschritt, zu den Höhen des Menschentums hinanführe. Auch wem noch nicht entschieden ist, ob dies, oder ob vielmehr das, worauf Herbart mit seiner psychologischen Begründung der Pädagogik zielt, die erste und fundamentale Aufgabe ist, muß doch erkennen, daß dies zweierlei und von ganz verschiedenen Gesichtspunkten zu beurteilen ist.

Also, die Ausführung dessen, was seit Kant und Pestalozzi in Hinsicht der theoretischen Grundlegung der Pädagogik gefordert ist und wozu bedeutende Ansätze bei diesen beiden schon vorliegen, hat Herbart nicht geliefert; sondern, sofern er diese Aufgabe überhaupt angreift (nämlich in seiner Ethik), hat er sie ganz verfehlt; sofern er aber etwas Andres beabsichtigt (nämlich in seiner Psychologie), bleibt er gewiß in vielem Einzelnen im Recht; allein das betrifft nicht mehr die zentrale Aufgabe der pädagogischen Theorie, sondern bleibt an ihrer Peripherie.

Das sind meine wesentlichen Thesen, die in den folgenden Vorlesungen im einzelnen bewiesen werden sollen. Und zwar ist sachgemäß zu beginnen mit der Kritik der Ethik Herbarts.

2.

„Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“, so ist die erste, grundlegende pädagogische Schrift Herbarts betitelt. In der That, das muß die erste Frage sein, die nach dem Zweck der Erziehung; „was man will, indem man die Erziehung anfängt“. Im Worte Erziehung liegt schon der Hinweis auf ein bestimmtes Ziel, zu dem hin der Zögling „gezogen“ werden soll. Welches ist dieses Ziel?

Die Frage weist zurück auf die allgemeinere: Was man überhaupt wollen, welche Zwecke, welches bestimmte, zuletzt einheitliche Ziel man sich im Leben stecken soll. Das Ziel des Lebens muß auch das der Erziehung sein; denn wozu erzieht man, wenn nicht zum Leben? Die Wissenschaft aber, die auf jene Frage-Antwort zu geben versucht, heißt Ethik.

Ich behauptete früher gegen Herbart, daß die Bestimmung des Erziehungszweckes nicht allein aus der Ethik zu schöpfen sei; daß Logik und Aesthetik je auf ihrem Gebiete den gleichen Anteil daran hätten wie die Ethik auf dem ihrigen. Das schließt jedoch nicht aus, daß die Bestimmung des letzten Zieles der Erziehung Sache der Ethik ist.

Herbarts Erklärungen über die Frage sind von Dunkelheit nicht freizusprechen. In der älteren Schrift, der „Allgemeinen Pädagogik“, kann es einen Augenblick scheinen,

als ob Herbart zwei Erziehungszwecke kenne, die „Bildung des Gedankenkreises“ und die „Bildung des Charakters“. Er betont zwar die enge Zusammengehörigkeit dieser beiden Bestandteile der Erziehung: „Der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden. Das Letzte ist nichts ohne das Erste“; und darin bestehe die Hauptsumme seiner Pädagogik. Er gesteht „keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht“, so wie er auch rückwärts „keinen Unterricht“ anerkennt, „der nicht erzieht“. Ja, wie der Gedankenkreis des Zöglings sich bestimme, das sei dem Erzieher Alles, „denn aus Gedanken werden Empfindungen, und daraus Grundsätze und Handlungsweisen.“ Allein das läßt sich so verstehen und will auch so verstanden sein, daß die Bildung des Gedankenkreises zur Bildung des Charakters im Verhältnis des Mittels, und zwar des alleinigen Mittels, zum Zweck, und zwar dem alleinigen Zweck, gedacht wird. Die Bildung des Charakters wird in so ausschließlicher Abhängigkeit von der Bildung des Gedankenkreises gedacht, daß eigentlich die ganze Thätigkeit der Erziehung auf die letztere gerichtet sein, und damit doch das Ziel der Charakterbildung erreicht werden soll. Dem entspricht auch die runde Erklärung der viel späteren, zweiten Hauptschrift über Pädagogik, betitelt „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ (§ 2): „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse;“ und dann (§ 8): „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks“. Darin ist die Kultur des Geistes (insofern sie zum Zweck der Erziehung gehört) mitbegriffen; nämlich die praktische Idee der „Vollkommenheit“ umfaßt (nach § 10) die Kultur des Körpers und des Geistes, sodaß, da der Ideen fünf sind, die zusammen das Gebiet der Sittlichkeit ausmessen, die Geistesbildung immerhin zu einem Zehntel auch an dem Zweck der Erziehung teil hat;

während sie, als Mittel betrachtet, „dem Erzieher Alles" ist, also das Ganze darstellt. Bei der Erörterung des andern, psychologischen Faktors der Begründung ergiebt sich denn auch, wie wir es voraus erwarten, daß der „Weg" der Erziehung wesentlich und sozusagen allein in der Bildung des Gedankenkreises bestehe. Weit weniger scharf hingegen — wie die Herbartianer selbst hervorzuheben pflegen — unterscheidet die „Allgemeine Pädagogik" zwischen den vielen „möglichen" Zwecken der Erziehung (nämlich als der Ausbildung aller seelischen Kräfte), und dem einen „notwendigen" Zweck der Sittlichkeit. Die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stelle, sei „seiner Ueberzeugung nach" allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber darum nicht die einzige und umfassende; die Erziehung habe vielmehr noch sonstige Zwecke, die sich (wie vorher von Herbart ausführlich gezeigt worden) nicht durchaus dem „höchsten" Zweck der Sittlichkeit unterordnen. Also ist Tugend nicht „das Ganze des pädagogischen Zwecks, was doch wohl heiße, der „einzige", alle andern „umfassende" Zweck. Ich verstehe nicht, wie die Herbartianer diesen planen Widerspruch wegbringen wollen. Von einer bloß augenblicklichen, etwa didaktisch begründeten Nachgiebigkeit gegen sonst herrschende Anschauungen kann nicht die Rede sein, wenn doch die eigene Ueberzeugung so ausdrücklich betont wird.

Es ist demnach doch wohl nicht, wie die Herbartianer[1]) es darstellen, ein bloßes Mißverständnis, daß man bei Herbart (in der Allg. Päd.) „eine Mehrheit der Erziehungszwecke zu finden vermeinte"; man muß zum wenigsten gestehen, daß Herbart zu diesem „Mißverständnis" den größten Anlaß gegeben hat[2]).

---

[1]) So Willmann in den Vorbemerkungen zur Allg. Päd., in seiner Ausgabe der Pädag. Schriften Herbarts, 2. Aufl. Bd. 1, S. 322, vgl. 363, Anm. 29; und nach ihm Rein, Encyklop. Handb. d. Päd. III 480; u. a.

[2]) Auch das 4. Kap. des 3. Buches, auf das man die Zweifelnden verweist, bestätigt zwar, was wir schon hörten, daß die Bildung des Ge-

Das Verhältnis zwischen Unterricht und Erziehung, Intellektbildung und Willensbildung, wird uns in der vierten Vorlesung besonders beschäftigen; für jetzt nehmen wir an, die Bildung des sittlichen Willens sei das einzige letzte Ziel der Erziehung, also alle andern diesem logisch untergeordnet, und forschen weiter, welche Grundlagen denn hierfür die Ethik oder „praktische Philosophie" Herbarts bietet.

Herbart führt in seiner Grundlegung der praktischen Philosophie fortwährend Krieg gegen gewisse Hauptsätze der Ethik Kants; ja seine eignen positiven Aufstellungen werden nur aus diesem Gegensatz recht verständlich. Daher wäre auf die fraglichen Hauptlehren der Kantischen Ethik hier notwendig einzugehen, auch wenn es uns bloß auf das Verständnis Herbarts ankäme; ich thue es um so lieber, da ich in denselben Kantischen Grundlehren die erste Basis zu einer berichtigten Ethik, also auch zu einer richtigeren ethischen Begründung der Pädagogik sehe.

Der Kerngedanke der Ethik Kants, zugleich das, woran Herbart hauptsächlich Anstoß nimmt, ist der Gedanke der Autonomie des sittlichen Willens. Der Wille des Menschen, sofern er sittlich ist, wird nicht ursprünglich bestimmt, darf sich nicht ursprünglich bestimmen lassen durch irgend ein ihm selbst äußerliches, fremdes Gesetz; weder durch ein von außen an ihn ergehendes Gebot, nenne es sich nun ein menschliches oder göttliches, noch durch irgend etwas im Menschen selbst, was nicht sein Wille ist, durch irgendwelche Antriebe sinnlichen Begehrens, auch nicht des verfeinertsten geistigen Bedürfnisses. Nicht als sollte dies alles schlechterdings nichts gelten, nicht die Materie des Willens d. i. das konkret Gewollte sein dürfen; vielmehr erkennt Kant vollauf an, daß es die Materie sein

---

dankenkreises das wesentliche Mittel zur Charakterbildung sei, enthält aber kein Wort, weder bejahend noch verneinend, darüber, ob es noch einen andern Erziehungszweck als den sittlichen giebt oder nicht.

müsse; aber diese Materie soll nicht zugleich der Bestimmungsgrund des sittlichen Willens sein, d. h. nichts davon darf ihm für sich selbst Zweck, sondern allein Mittel zu einem einzigen letzten Zweck sein, und dieser darf allein gefunden werden in der Form des Wollens, d. h. in seinem Gesetzescharakter. Das oberste Gesetz des Wollens, d. h. das sittliche Gesetz, ist demnach kein andres als: daß alles besondere, wie immer material bestimmte Wollen sich der formalen Grundforderung der Gesetzlichkeit und damit strengen und durchgängigen Einstimmigkeit des Wollens mit sich selbst füge, also nur insoweit unsern Willen (seinem Inhalt nach) bestimme, als es der formalen Bedingung der Tauglichkeit zu einer allgemeinen, in strenger Einheit gültigen Gesetzgebung des Wollens überhaupt genügt.

Es ist der erhabene Zug der Ethik Kants, daß sie hiermit den sittlichen Willen ganz auf sich selbst stellt. Nichts ist an sich von sittlichem Wert als allein der reine Wille; und diesen reinen Willen versteht Kant ganz wörtlich, als den allein sich selbst bestimmenden, durch nichts Aeußeres bestimmten; der vielmehr umgekehrt über alles Aeußere nach eigenem Maßstab zu richten und zu befinden hat. Das Gute, das letzte, eine Gute im Unterschied von allem was im besondern ein Gutes genannt werden mag, kann nur das Gute des Willens selbst sein, und dies ist kein Andres, als daß er ganz Wille, ganz Herr seiner Entschließung sei, daß er nicht nur ausführendes, sondern gesetzgebendes Organ sei, ja die gesetzgebende Gewalt ganz allein habe und übe, nach keinem andern bindenden Grundsatz als, daß alles Gewollte in strenger Einheit und innerer Uebereinstimmung des Wollens zusammenstehen muß. Nicht rein ist dasjenige Wollen, das nicht mit sich selber in reiner, klarer Uebereinstimmung ist; wollen und zugleich nicht wollen, ist Kennzeichen des unreinen, also sittlich verkehrten Wollens; es ist Unwahrheit des Wollens, und einen andern

letzten Grund der Unsittlichkeit giebt es nicht als diese innere Unwahrheit.

Die Gesetzgebung des Willens tritt dadurch in eine genaue Analogie mit der Gesetzgebung des Verstandes. Irrung des Verstandes und Irrung des Willens verhalten sich danach wie objektive Unwahrheit (daß man denkt, was nicht ist) und subjektive Unwahrheit (daß man will, was man nicht soll, und mit dem Bewußtsein, daß man es nicht soll; was einschließt, daß in uns selbst etwas ist, das es ablehnt, also nicht will). Objektiv unwahr ist, was in sich nicht übereinstimmt, und es wird als unwahr erkannt, indem der Widerstreit darin oder der Mangel an logischem Zusammenhang bewußt wird; subjektiv unwahr ist, was als Gewolltes nicht übereinstimmt mit unserm ganzen Wollen, bis zu seinem letzten Grunde zurück, und es verrät sich, es kommt uns als eigene, innere, somit schuldige Unwahrheit zum Bewußtsein, indem der Widerspruch, das Ziel- und Einheitlose darin uns bewußt wird. Das Bewußtsein also hat die letzte Entscheidung, außerhalb seiner giebt es kein Recht eines sittlichen Urteils überhaupt. Kein äußeres Urteil kann uns an sich sittlich verurteilen, wo nicht das eigene Selbsturteil dies äußere Urteil bestätigt und uns zuruft: Du wirst mit Recht verurteilt, denn du selber mußt dir das gleiche Urteil sprechen.

Das ist der stärkste Appell, der je an den menschlichen Willen ergangen ist: Das Höchste wird ihm zugemutet, seine Würde damit erhoben, wie nie zuvor, aber auch eine Verantwortung und Verpflichtung ihm auferlegt von einem Ernst und einer Wucht, wie kein Dekalog und vollends kein irdisches Machtgebot sie einschließt. Mußte nicht die Erziehungslehre ganz besonders die immer gesuchte letzte Zielbestimmung eben hier finden? Sollte nicht diese höchste Mündigsprechung und Freiheitserklärung des Menschen, das reine Verständnis dieses gewaltigen Appells an das eigne Bewußtsein eben die höchste, letzbe-

stimmende Aufgabe der Erziehung sein? Den Menschen zum Menschen, im Vollsinn des Worts, zu bilden, ist ja ohne Zweifel das Ziel; giebt es aber einen höheren Sinn des Menschentums als diesen, oder darf man ein weniger hohes Ziel als dieses dem werdenden Menschen vor Augen stellen, darf die Idee des Menschentums durch etwas Andres definiert werden als durch die Idee dieser sittlichen Freiheit? Pestalozzi, Fichte haben das Ziel der Erziehung hierin gesehen; war es ein Fortschritt oder ein Rückschritt, daß Herbart davon abging?

Es sind hauptsächlich psychologische Bedenken, die ihn irre machen. Wie soll ein solches Vermögen absoluter Selbstbestimmung psychologisch gedacht werden? Wille ist Begehren, das Begehren aber steigt auf aus dem Gebiete des „Empfindens", der durch eine gewisse allgemeine Färbung, Lust und Unlust, ausgezeichneten Modifikationen des Gefühls; die selbst wieder, nach Herbarts psychologischer Ansicht, abhängen sozusagen von dem Gewichtsverhältnis der letzten psychischen Elemente, der Vorstellungen. Kurz, der Wille ist nichts Selbständiges, vom ganzen, mechanischen Getriebe der psychischen Vorgänge etwa Losgelöstes, wie Kant anzunehmen schien; wie kann also von einer reinen Selbstbestimmung des Willens noch die Rede sein? So wird verständlich, wie Herbart, der Psychologe, die Ethik Kants unannehmbar fand.

Allein es wohnen zwei Seelen in seiner Brust; er kann sich der Bedeutung der Kantschen Auffassung des Sittlichen doch nicht ganz entziehen; und so kommt in seine Ethik und seine Pädagogik des Willens ein gewisser Zwiespalt; erhält man einerseits den Eindruck, als gebe es kaum eine entschlossenere Ablehnung der Kantschen Moral, so trifft man dann wieder auf Aeußerungen, die — nicht etwa ein Bestreben zeigen, einen Ausgleich mit Kant zu suchen, sondern so reden, als habe er sich eigentlich gar nicht von ihm ge-

trennt, als habe er den „kategorischen Imperativ", der doch bei Kant nichts als die unbedingte Selbstgesetzgebung des Willens besagt und mit dieser steht und fällt, nur nicht gerade an die Spitze stellen, aber darum keineswegs ihn leugnen wollen.*)

Es scheint aber nicht, daß jener psychologische Einwand die Kantische Lehre entscheidend trifft, ja nicht einmal, daß er sie überhaupt trifft. Kant hat die materiale Bedingtheit des Wollens durchs Begehren niemals geleugnet; das was (konkret) gewollt wird, ist immer ein Objekt des Begehrens. Aber gegenüber dem Sinnlichen des Begehrens ist doch auch etwas die bewußte Zielsetzung, und diese, als Sache eines Bewußtseins, nämlich des praktischen, auf ein Thun gerichteten, oder des Willensbewußtseins, könnte darum doch ihr eigenes Gesetz haben, grundverschieden von den psychologischen Gesetzen, denen die sinnlichen, im Moment aufsteigenden und vielleicht im nächsten Moment wieder verschwindenden Begehrungen gehorchen mögen. Nach diesen psychologischen Gesetzen des momentanen Begehrens ist in der Ethik, als der Zielbestimmung des sich seiner selbst bewußten Wollens, nicht die Frage. Will etwa Herbart ganz in Abrede stellen, daß es ein Selbstbewußtsein des Willens, und nicht bloß ein blindes, des Grundes unbewußtes und nach keinem Grunde fragendes Begehren giebt? Oder will er die Folgerung bestreiten, daß allein auf jenem, nicht auf diesem Boden die Zielbestimmung des bewußten Wollens gesucht werden kann?

Seine Behandlung dieser eigentlichen Kernfrage der Ethik in der Einleitung seiner „Allgemeinen praktischen Philosophie" ist verwickelt, man ist versucht zu sagen, verworren. Jedoch schält Folgendes sich als durchgehender Grundgedanke verhältnismäßig klar heraus: Es giebt kein eignes, im Willen selbst liegendes Prinzip des Wollens, auf

*) Allg. Päd. z. B. 2. Kap. I (Schluß); vgl. die vierte Vorlesung.

dem etwa die Sittlichkeit des Wollens beruhen könnte, denn der Wille kann nicht selber über den Willen zu Gericht sitzen oder ihm das Gesetz geben.

Der Einwand ist nur dann verständlich, wenn man im Sinne hat: ein einzelnes, material bestimmtes Wollen sollte richtend oder gesetzgebend sein für ein andres, gleichfalls material bestimmtes Wollen; was allerdings nicht verständlich wäre. Allein nach Kant soll vielmehr in jedem, wie immer material bestimmten Wollen nicht seine jeweilige Materie, sondern das Formgesetz des Wollens, das Gesetz der innern Einheit und durchgängigen Uebereinstimmung des Wollens mit sich selbst, den Maßstab der sittlichen Beurteilung geben. Diese Unterscheidung von Form und Materie eines und desselben konkreten Wollens, auf der bei Kant doch alles beruht, scheint Herbart ganz zu überhören; seine Einwände betrachten sie wie gar nicht gemacht, sondern scheinen als selbstverständlich und zugestanden anzunehmen, daß, falls der Wille sich selber Gesetz sein sollte, dies nur heißen könne, ein besonderes, natürlich material bestimmtes Wollen solle sich zum Richter und Gesetzgeber aufwerfen über ein andres, was Kant nie in den Sinn gekommen ist zu vertreten; und was auch sonst Niemand aus ihm herausgelesen hat.

Die schon angedeutete Analogie der Willensgesetzgebung (nach Kantischer Auffassung) mit der Gesetzgebung des Verstandes ist vielleicht am geeignetsten, wie die Meinung Kants, so den Irrtum Herbarts klar zu machen. Der Wille soll nicht Richter sein können über den Willen; etwa auch nicht der Verstand über den Verstand, das Denken über das Denken? Nämlich die formalen, logischen Gesetze des Denkens, des Verstehens, das Grundgesetz der Einheit, der Uebereinstimmung alles Gedachten mit sich selbst, über jedes im besondern, material Gedachte oder, der Meinung nach, Erkannte? Gewiß, was wir allemal jetzt und hier konkret denken, für richtig halten und der Meinung nach erkennen,

ist das Ergebnis eines meist unentwirrbaren Geflechts von Vorstellungsprozessen. Soll aber in dies selbe unentwirrbare Geflecht der Vorstellungen die Gesetzgebung, auch die letzte Gesetzgebung der Wahrheit des Gedachten hineingezogen werden? Das Gesetz z. B., daß Wahrheit und Wahrheit einander nicht widersprechen können? Welche Möglichkeit gäbe es dann überhaupt, aus dem Gewirr der sich drängenden und verdrängenden Vorstellungen zu irgend etwas von Erkenntnis zu gelangen? Von Erkenntnis z. B. jenes Geflechts von Vorstellungsprozessen selbst? Welchen Begriff gäbe es überhaupt noch von Wahrheit, von irgend einem Sein und Sosein, wenn nicht die letzten logischen Grundsätze in völliger Unabhängigkeit vom Vorstellungsgetriebe sich aufstellen und als unbedingt maßgeblich erkennen ließen? Ist also nicht das Denken Richter und Gesetzgeber über das Denken? Weshalb also nicht der Wille über den Willen, nämlich das letzte Wahrheitsgesetz des Willens über das einzelne Gewollte, nicht aber, wie Herbart seltsam versteht, ein einzelnes Gewollte über ein andres?

Nach dem Augenschein, und nach der vermeintlich wissenschaftlich begründeten Ueberzeugung der ersten Forscher bis auf Kopernikus bewegte sich die Sonne täglich in 24 Stunden um die Erde; Kopernikus wagte diese scheinbare Bewegung der Sonne umzudenken in eine wahre Bewegung der Erde um ihre Achse. Wer ist Richter? Nicht diese einzelne Ansicht noch jene; gäbe es nichts als ein Nebeneinander einzelner Ansichten, so hätte die eine nicht mehr Recht als die andere; auch ob die eine Ansicht klüger sei als die andere, wäre wiederum Ansichtssache u. s. f. Richter ist vielmehr das Gesetz der Uebereinstimmung. Die eine Ansicht, die des Kopernikus, schafft Einheit und Ordnung, gesetzmäßigen Zusammenhang in der Vorstellung des Weltenbaus, während die andere uns in lauter Widerspruch und Zusammenhanglosigkeiten stecken läßt. Ist dies erkannt, so ist nun nicht weiter zu fragen: welche Ansicht ist also die wahre, die ein-

hellige oder die nicht einhellige, denn nichts als diese Einhelligkeit besagt das Prädikat „wahr“. Nicht anders auf dem Felde des Willens. Gälte nicht auch da, und im gleichen Sinne, das Grundgesetz der inneren Uebereinstimmung, so wäre niemals zu entscheiden, welches einzelne Wollen Recht hat gegen das ihm entgegengesetzte. Dies aber ist es, was Kant unter reinem Wollen verstand: das in sich einstimmige, und dieser innern Uebereinstimmung als ihres letzten Gesetzes sich bewußte Wollen. Gäbe es nicht diesen Unterschied des Bewußtseins beim Wollen, so gäbe es keinen begründbaren Unterschied rechten und unrechten Wollens. Hier ist eine streng einheitliche, bis zur Wurzel gehende, und in der Ausführung so inhaltvolle, wie im bloßen allgemeinen Ausspruch einfache und unwidersprechliche Grundbestimmung; durch sie organisiert sich die Objektwelt des Willens, als eine zweite Welt über der Objektwelt des Verstandes, dem äußern Kosmos, der Natur; wir heißen sie die sittliche Welt. Es kann nicht als ein Fortschritt in der Ethik beurteilt werden, daß Herbart diese klare und sichere Grundlage verlassen hat.

Wäre er aber mit seiner Kritik der Kantischen Moralbegründung sogar im Recht, so könnte keinesfalls das, was er an ihre Stelle setzt, genügen. Er schließt weiter: Da der Wille selbst nicht über den Willen urteilen kann, so muß es ein Anderes sein, das über ihn urteilt. Er nennt es seltsam: Geschmack. Er versteht darunter den willenlosen Beifall oder das willenlose Mißfallen, das sich im uninteressierten Beobachter wider die zu beurteilende Willenshandlung erhebt.

Was ist dieser Geschmack? Bloße theoretische Vorstellung ist es nicht, denn es liegt darin eine Parteinahme für oder wider, die dem bloß theoretischen Vorstellen (gleichsam vor Augen stellen) fremd ist. Ein Begehren — das ist schon abgelehnt. Es bleibt also übrig, daß es ein Gefühl ist. Auch das zwar will Herbart so

recht nicht Wort haben, doch sehe ich nicht, wie er daran vorbei kann; auch findet sich wenigstens eine Stelle, die es geradezu zu besagen scheint.*)

Das sittliche Urteil tritt damit völlig in eine Linie mit dem ästhetischen, vielmehr Herbart begreift es geradezu mit unter diesem. Das sittliche Urteil scheint ihm durchaus analog mit dem Urteil über das Gefällige einfacher Ton-, Farben- oder Gestalt-Verhältnisse; der einzige Unterschied ist, daß es Willensverhältnisse sind, die beurteilt werden. Diese berühren uns nun freilich näher, innerlicher als jene Verhältnisse, mit denen die Künste sich befassen. Kann einer nicht künstlerisch, d. i. den ästhetischen Gesetzen gemäß dichten, malen oder musizieren, so kann man ihm aufgeben, es lieber ganz sein zu lassen; aber man kann nicht ebenso, wenn einer nicht sittlich, d. i. den ästhetischen Gesetzen der Willensverhältnisse gemäß wollen kann, ihm aufgeben, das Wollen überhaupt zu unterlassen. Daraus allein erklärt Herbart die stärkere verpflichtende Kraft der sittlichen gegenüber künstlerischen Gesetzen: zu wollen ist unerläßlich, während Kunst zu treiben erläßlich ist; sonst ist es dasselbe. Die Analogie geht so weit, daß, ebenso wie es im Künstlerischen zuletzt immer einzelne, bestimmte Verhältnisse sind, die beurteilt werden, z. B. dieser und dieser Akkord, dieses und dieses einfache Farben- oder Gestaltverhältnis, auch Gegenstand des sittlichen Urteils immer einzelne, bestimmte Willensverhältnisse sein sollen; man soll nur ja darin keine höhere Einheit suchen, sondern der Inhalt der Sittlichkeit erschöpft

*) In den „Bemerkungen über die Gestaltung der Ethik durch und nach Kant" (bei Hartenstein im Anhang zur Allgem. pr. Philos.) heißt es (gegen Kant): „und mit dem verschwundenen Vorurteil, als ob alle Lust und Unlust sinnlich wäre, wird auch die Schwierigkeit verschwunden sein, welche der Thatsache ursprünglicher Wertbestimmung, deren Gegenstand der Wille ist, im Wege zu stehen schien". Worauf könnte auch wohl ein Werturteil, das durchaus nicht im Begehren noch im reinen Wollen wurzeln soll, anders beruhen als auf einem Gefühl (Lust und Unlust)?

sich in einer kleinen Zahl nebeneinanderstehender einzelner idealer Willensverhältnisse Dies sind die sogenannten praktischen Ideen.

Das ist ein starker Abfall von dem unbedingten Sollen Kants und von der strengen Einheit der Begründung, die er für die Ethik forderte und, wie wir denken, im Grundsatz auch erreicht, wenn auch etwa nicht in gleicher Sicherheit ins Konkrete der sittlichen Aufgaben durchzuführen gewußt hat.

Zwar ist Herbart bestrebt gewesen, in der Anordnung seiner fünf praktischen Ideen eine Art systematischen Aufbaus zu erreichen. Doch ist es die merkwürdigste Täuschung, wenn z. B. noch der Darsteller der Herbartschen Philosophie in Reins Handbuch*) die „Gründlichkeit und Vollständigkeit im Denken" bewundert, mit der Herbart seine fünf Ideen konstruiert, und gar bewiesen habe, daß „außer diesen keine andern möglich sind". Es ist vielmehr, vom Standpunkt der einfachsten Logik geurteilt, ziemlich schwer, etwas so wenig Zusammenhängendes, vor jeder Systemeinheit förmlich Zurückfliehendes in einem Werke eines Philosophen ähnlichen Ranges über eine ähnlich fundamentale Frage aufzufinden. Keine einzige der fünf Ideen z. B. erfüllt ganz die voraus für alle gemeinsam aufgestellte formale Bedingung, daß sie nämlich darstellen müsse ein harmonisches Verhältnis unter zwei Begehrungen; und material stellt beinahe jede einzelne Aufstellung Forderungen an unser Denken, welche die schlichte Logik zu erfüllen sich schlechterdings weigert.

So bezieht sich gleich die erste Idee, die der „inneren Freiheit", nicht auf ein Verhältnis zweier Willen, sondern auf das Verhältnis zwischen Geschmack und Wille, sofern dieser jenem entsprechen, mit ihm harmonieren soll. Aber Geschmack und Wille sind nach Herbarts oftmaliger Erklär-

*) III 458.

ung gänzlich heterogen; sie liegen gar nicht in einer Reihe so wie Farbe und Farbe, Ton und Ton, nicht einmal wie Farbe und Ton, denn diese unterliegen wenigstens beide ästhetischer Beurteilung, während der Wille nur beurteilt wird und der Geschmack nur beurteilt. Wie könnte da je ein harmonisches Verhältnis der verlangten Art entstehen? Sodann scheint Herbart, der den Formalismus Kants auf Schritt und Tritt bekämpft, hier selbst in den gleichen Formalismus zu fallen: Die Uebereinstimmung des Willens mit dem praktischen Urteil soll schlechtweg gebilligt werden, gleichviel sogar ob das Urteil richtig ist.

In der Sache berichtigt zwar Herbart hier stillschweigend den vielleicht schwersten Fehler seiner Ethik: indem er den Geschmack, ziemlich unerwartet, als Einsicht auftreten läßt, was er doch vorher durchaus nicht sein sollte. So ergiebt sich als Gehalt der ersten Idee: Herrschaft der Einsicht über den Willen. Das ist ja auch die erste Forderung der sokratisch-platonischen, und wahrlich nicht minder der Kantischen Moral. Jedoch war es bei Kant (und, wie ich denke, auch bei Sokrates-Plato) die praktische Einsicht, welche den Willen regiert; d. i. eine Einsicht, die in dem seines eigenen Gesetzes sich bewußten Willen selber wurzelt. Das löst auf einmal alle Widersprüche, in die sich Herbart so auffallend verwickelt; das verlangte „Verhältnis“ von Einsicht und Willen wird so möglich, zwar nicht als Verhältnis zweier Willen, aber als das (nur engere) von Form und Materie eines und desselben Wollens, die ja notwendig auf einander bezogen sind und sich gemäß sein sollen. Es fällt ebenfalls weg, daß die Richtigkeit des Urteils etwa nicht gewährleistet wäre; denn das Formgesetz des Willens ist es allein, welches den Maßstab der Richtigkeit des praktischen Urteils enthält. Bei Herbart fehlt dieser Maßstab; der Geschmack, ein ebenso einsicht- wie willenloses Gefallen oder Mißfallen, soll ihn ersetzen. Aber diese Voraussetzung verwirrt alles, was klar war; und so macht auch die wie unwillkürlich

entschlüpfte Ersetzung des Geschmacks durch die „Einsicht“ den Fehler nicht wirklich wieder gut.

Die zweite Idee soll betreffen das Verhältnis der mancherlei Willensbestimmtheiten oder Bestrebungen im einzelnen Wollenden unter sich. Dabei soll von allem Gegenstand des Wollens abgesehen, nur das Wollen, die Aktivität oder Strebung selbst, beurteilt werden. Damit (meint Herbart) fällt jede qualitative Schätzung weg, und es bleibt allein übrig die quantitative Vergleichung: Das Stärkere gefällt, bloß als das Stärkere. Also das energischere einzelne Wollen, ferner — so deutet Herbart seinen Gedanken dann ziemlich frei aus — in der Summe der Bestrebungen die Mannigfaltigkeit, im Systeme das Zusammenwirken; welch drei Stücke zusammen er unter der Idee der Vollkommenheit begreift. Ausdrücklich ist auch diese Idee bloß formal; „in ihre Form paßt jede Materie, die des Mehr oder Minder fähig ist.“

Formal ist hier versehen, daß das gefallende Verhältnis sein soll das des Stärkeren zum Schwächeren. Gefällt nämlich, wie vorausgesetzt wird, das Stärkere im Vergleich mit dem Schwächern, so mißfällt dagegen offenbar dieses im Vergleich mit jenem. Was ist das nun für eine Harmonie, wenn das eine Glied gegenüber dem andern zwar gefällt, das andre aber gegenüber dem einen mißfällt?

Die Hauptsache aber ist der materiale Fehler, daß in sittlicher Beurteilung die Größe der Aktivität den Maßstab, wenigstens einen Maßstab der Beurteilung geben soll. Das Stärkere gefällt — thatsächlich vielleicht; aber Herbart selbst kann nicht umhin zu bemerken, daß dies thatsächliche Urteil sehr oft im Unrecht ist. Soll das Stärkere gefallen, und zwar bloß als das Stärkere, ohne sonstige Bedingung? Wie bei der ersten Idee gleichgültig schien, ob das praktische Urteil auch richtig, so scheint jetzt sogar gleichgültig, ob der starke Wille auch gut ist; da, wie dort vom Inhalt der Einsicht, so hier vom Gegenstand des

Wollens ausdrücklich abgesehen und nur sein Verhältnis zu einem andern, als des stärkeren zum schwächeren, ins Auge gefaßt werden soll. Allein kann irgend eine sittliche Beurteilung des Willens davon absehen, was der Wille will?

Ferner: Das Maß der Aktivität kann ich mir nicht durch meinen Willen selber geben; was aber gar nicht vom Wollen abhängt, ist auch nicht sittlich zu beurteilen, wie man mindestens seit Aristoteles weiß.

Was Richtiges vorschwebt, ist, wie ich glaube, die Konzentration des Wollens. Sie tritt am deutlichsten zu Tage in dem dritten Moment der Vollkommenheit: dem „einheitlichen Zusammenwirken". Allein Konzentration ist nicht an sich deshalb gefordert, weil Einigkeit (auch Einigkeit des Willens mit sich selbst) stark macht, sondern weil diese Einigkeit mit sich selbst schon nach dem ersten Grundgesetz des Wollens notwendig ist. Kraft kann nicht Endzweck, sondern offenbar nur Mittel zum Zweck sein; sie hat nur Bedeutung durch das, was dadurch gewirkt wird. Die Einheit dagegen, zu der alles Streben zusammenstrebt, über die hinaus also nicht mehr gestrebt werden kann (weil solches Streben wider sich selbst streben würde), ist folglich Endzweck. Man kann bei ihr nicht weiter fragen, wozu sie diene, denn das hieße wiederum, zu welchem Ende oder Ziel, also zu welcher letzten Einheit des Strebens sie führe? Also hat nicht die Einheit des Willens Wert als Bedingung seiner Kraft, sondern die Kraft als Bedingung der Einheit. Groß zu sein ist von Niemand sittlich gefordert, aber ein ganzer Mensch zu sein, sich ganz „zusammenzunehmen", seine Kräfte, seien sie groß oder klein, ganz konzentriert in den Dienst des Sittlichen zu stellen, das ist gefordert. Es ist der beste Sinn der altberühmten Tugend der Tapferkeit. Nicht der Riese Goliath hat sittlich den Vorzug, sondern der Knirps David, der seine physischen und geistigen Kräfte ganz zusammennimmt, und so im Stande ist, den Riesen zu fällen in aller seiner physischen, aber sittlich nicht beherrschten, nicht

durch einen heiligen Willen zusammengenommenen Kraft. Man mag das sittliche Stärke nennen, aber das quantitative Moment daran ist nicht das Ursprüngliche und Entscheidende, sondern die Einheit, die Zusammennehmung des Wollens, die aus der sittlichen Grundforderung der gesetzmäßigen innern Einstimmigkeit unmittelbar fließt und sie bloß in Hinsicht des Willens selbst, oder der Aktivität als solcher, ausdrückt, nicht äußerlich daneben steht.

An dritter Stelle faßt Herbart das Verhältnis des eignen Willens zu dem, zunächst bloß vorgestellten, Willen eines Andern ins Auge. Daraus soll die Idee des Wohlwollens folgen; denn bei diesem frage ich nicht, wie der Andre gegen mich gesinnt ist, ja es ist gleichgültig, ob ich mir den Willen des Andern überhaupt richtig vorstelle, sondern ich will dem Willen des Andern unmittelbar, ohne Motiv wohl oder bin ihm gut; ich will das Gewollte des fremden Willens, lediglich als solches, und für diesen fremden Willen selbst, bloß indem ich ihn mir vorstelle.

Auch hier giebt das eigne und fremde Wollen offenbar kein solches Verhältnis, in dem unmittelbar Harmonie stattfände, zumal gegenseitige, da ja vom Verhältnis des fremden Willens gegen den eignen ausdrücklich abgesehen wird. Sachlich aber haben wir wieder das Seltsame, daß die Beschaffenheit des fremden Wollens für die Beurteilung ganz gleichgültig zu sein scheint. Uebrigens hat Wohlwollen das nie bedeutet, daß man das Gewollte des fremden Willens, lediglich als solches, ohne Motiv wolle. Jeder versteht darunter vielmehr, daß man das Wohl, das Beste des Andern will. Das liegt so auf der Hand, daß Herbart selbst es an andrer Stelle für das seltsame Wollen des vom Andern Gewollten stillschweigend einsetzt.

Gleichwohl liegt ein richtiges Motiv darin, daß Uebereinstimmung mit dem Willen des Andern an sich zu erstreben ist; daß man dem Andern an und für sich, in der That ohne anderweitiges Motiv, das Recht zugestehen soll, zu

wollen, so gut wie man selbst. Das führt aber nicht auf Wohlwollen, sondern auf Gerechtigkeit, den einfachen Ausdruck des sittlichen Grundgesetzes in Hinsicht des Verhältnisses mehrerer Wollenden zu einander. Natürlich ist dann volle Gegenseitigkeit Bedingung; es fällt weg, daß ich das vom Andern Gewollte wollen müßte, gleichviel ob es auch recht ist. Gerechtigkeit, nicht Wohlwollen, ist die Grundtugend der Gemeinschaft. Aber die höchste Gerechtigkeit sorgt zugleich auch aufs beste für des Andern Bestes; denn sie sorgt für das gemeinsame Wollen des an sich Besten; wir glauben aber, daß das an sich Beste schließlich auch Jedermanns Bestes sei. So ergiebt es sich aus Kantischen Grundsätzen; und ich meine, daß Kant hier, auch material, wiederum gegen Herbart im Recht sei.

Deutlicher kommt der Grundsatz der Gerechtigkeit zu Tage in Herbarts vierter Idee, der des Rechts. Hier wird Gegenseitigkeit zur Bedingung gemacht. Nur bezieht Herbart den Begriff gar einseitig auf den engeren Fall, daß auf irgend eine Sache von Zweien gleichzeitig Verfügungsrecht beansprucht wird. Da nun Streit mißfällt, so muß eine Einstimmung der mehreren Willen, als „Regel, die dem Streit vorbeuge“, gesucht werden. Die gänzliche Einordnung des Rechts in die Sittlichkeit scheint bedenklich, ich kann aber darauf jetzt nicht eingehen. Die Idee, bloß als sittliche verstanden, ist übrigens nicht anzufechten, nur die ausschließlich negative Fassung und vollends die Einschränkung auf den Fall des möglichen Streits um ein äußeres Objekt durch nichts begründet. Allgemein aber und positiv gefaßt würde diese Idee identisch werden mit der berichtigten dritten, und nicht eine neue Grundidee neben dieser darstellen. Es erscheint also ein abgeleitetes Verhältnis statt eines Grundverhältnisses.

Ganz unhaltbar endlich ist die fünfte Idee, die der Billigkeit. Die Benennung beruht wieder auf einer Absonderlichkeit des Wortgebrauchs. Kein Mensch nennt

Billigkeit, was Herbart so nennt: die Vergeltung von Gleichem mit Gleichem, im Guten und im Uebeln. Die Ableitung dieser Idee aber ist von fast grotesker Unnatürlichkeit und Sinnwidrigkeit. Das Gefallende soll hier sein die That, Wohl- oder Uebelthat, im Vergleich mit der Lage vor der That; d. h. die Wohl oder Uebelthat, bloß als geschehen und nicht nicht-geschehen, soll mißfallen, bis sie zurückgethan, bis das gleiche Quantum Wohl oder Wehe vom Empfänger auf den Thäter zurückgegangen ist. Und darauf soll die Sittlichkeit von Lohn und Dank, von Strafe — und Rache? das wäre doch wohl das Entsprechende — beruhen! Hier werden also nicht zwei Willen, sondern zwei Thaten, nein, eine That mit ihrem Nichtgethansein verglichen; wo da ein „harmonisches Verhältnis“ herausspringen soll, begreife ein Andrer. Material aber sind es doch arge Zumutungen, die diese Idee stellt: erstens die Uebelthat soll zweimal mißfallen, einmal an sich, als Ausfluß des Uebelwollens, und dann außerdem noch, sofern sie unvergolten bleibt; zweitens soll sogar die Wohlthat als Ausfluß des Wohlwollens zwar gefallen, aber, als unvergolten, mißfallen. Warum thut man denn wohl, wenn das Gethane allemal wieder zurückgethan werden muß? Aber auch die Strafe kann sittlich nicht begründet werden als Retorsion, als Umwenden des Spießes, Zurückwendung des zugefügten Uebels auf den Thäter; wie wäre dem Guten damit gedient, daß man die Uebelthat — verdoppelt? Das hieße Böses mit Bösem vergelten, gegen die christliche Liebe wie gegen die sokratische Vernunft, die ganz schlicht urteilt: Guter Wille kann nie übelwollen, auch nicht dem Uebelwollenden. Strafe kann nicht den Sinn haben, dem Uebel zuzufügen, der Uebles gethan hat, sondern etwa weitere Uebelthat zu verhindern, oder den zugefügten Schaden wieder auszugleichen, womöglich aber den Uebelthäter zu besserer Gesinnung zu leiten; alles auch seiner selbst, nicht bloß dessen wegen, den der Schade trifft oder treffen könnte. Vollends von einer

Retorsion der Wohlthat auf den Thäter könnte doch, außer im Scherz, nicht geredet werden. Gewiß erwartet man vom Empfänger der Wohlthat Dankbarkeit, Bereitschaft zum Wiederwohlthun, aber wahrlich nicht im Sinne einer Vergeltung, ohne die wohl gar das Wohlthun sittlich zu tadeln wäre. Vergeltung ist schlechterdings nichts Sittliches. Sittlich gefordert ist allein Einstimmigkeit des Wollens, nämlich des Guten, daher auch Wiederherstellung der Uebereinstimmung, wo sie gestört worden. Das folgt aber wieder aus der Grundforderung der Gerechtigkeit; und so bleibt von der ganzen fünften Idee nichts Eigenes übrig.

Wertvoll wenigstens im Grundgedanken ist die Parallele, welche Herbart aufstellt und durchzuführen sucht zwischen der sittlichen Ordnung des Gemeinschaftslebens und der individuellen Tugend; indem in der Gemeinschaft der Willen „mehrere Willen wie in ein Bewußtsein konzentriert“ gedacht werden. Es ist die Wiederaufnahme eines lange vernachlässigten platonischen Gedankens; wobei er nur auf die „unvollkommene Darstellung des atheniensischen Weisen“ so gar vornehm herabzublicken wenig Grund hat. Denn die Begründung seiner fünf „abgeleiteten Ideen“ auf die fünf ursprünglichen ist wieder an allen Enden angreifbar. Sie heißen: Rechtsgesellschaft, Lohnsystem (entsprechend der vierten und fünften einfachen Idee), Verwaltungssystem (entsprechend der dritten Idee, indem jetzt die „größte mögliche Summe des Wohlseins“ als Absicht des Wohlwollens verstanden wird), Kultursystem (entsprechend der Idee der Vollkommenheit, nämlich der allseitigen Entfaltung der menschlichen Kräfte); endlich „beseelte Gesellschaft“ (gemäß der ersten Idee: „innere Freiheit Mehrerer, die nur ein einziges Gemüt zu haben scheinen“, Gemeinschaft im höchsten Sinne).

Wertvolles enthält gewiß auch die weitere Durchführung der Herbartschen Sittenlehre; wie es ihm denn an guten und anregenden Einzelgedanken niemals fehlt. Aber das

Gesamturteil über diese Ethik muß doch lauten: sie hat die von Kant gewonnenen Fundamente wieder preisgegeben; wie unsere Kritik ergab, mit vollem Unrecht; was aber statt dessen als Grundlage angeboten wird, ist alles eher als ein haltbares Prinzip. So viel von harmonischen Verhältnissen in dieser Ethik die Rede ist, sie selbst läßt sie nur allzu sehr vermissen; diese Gedankenmusik klingt nicht. Schätzbar bleibt der Anlauf zu einer konkreten Durchführung der Ethik, die Wiederaufnahme der platonischen Spur in der Systematik der individuellen Tugenden und in dem Parallelismus der sittlichen Ordnung des Gemeinschaftslebens und des Individuallebens. Aber zur berichtigten Durchführung dieser überkommenen Motive fehlt es an dem zureichenden Fundament und an der organisierenden Kraft; beides ist in Plato ungleich mehr zu finden; was nur verkennen kann, wer es sich gespart hat, ihn ordentlich zu durchdenken.

Das Abgehen von Kant war verursacht durch psychologische Schwierigkeiten. Daß in der Psychologie überhaupt Herbarts Stärke liegt, habe ich schon zu Anfang ausgesprochen. Es soll unser Nächstes sein, die psychologischen Grundlagen seiner Erziehungslehre zu prüfen.

3.

Die erste Forderung, die wir an eine systematische Begründung der Erziehungslehre zu stellen hatten, war die einer zulänglichen Bestimmung des Zieles der Erziehung. Als solches Ziel bezeichnete Herbart den sittlichen Charakter. Ob dies das alleinige Ziel sein soll oder nur ein Ziel, wenn auch unter mehreren das vornehmste, blieb einigermaßen unsicher. Wir nahmen das Erstere an; und in seiner ganzen Höhe begriffen, wird wohl auch das Ziel der Sittlichkeit alles, was sonst als Aufgabe der Erziehung gedacht werden kann, überragen und gewissermaßen in sich fassen.

Daß aber Herbart das Prinzip der Sittlichkeit richtig bestimmt habe, konnten wir nicht anerkennen. Er hat Kants Begründung des Sittlichen auf die praktische „Vernunft" abgelehnt. Er nahm Anstoß daran, daß der Wille selbst Richter sein solle über den Willen; während dem logischen Verstande Niemand, auch schwerlich Herbart, das Recht abstreitet, über alles, was in seinem Bereiche liegt, auch selbst zu urteilen. Was aber Herbart an die damit leer gewordene Stelle des Prinzips setzt, sein sittlicher Geschmack, ist eigentlich nur ein verhüllender Ausdruck für das Fehlen eines Prinzips, eines einheitlichen Grundes der Sittlichkeit überhaupt; denn ausdrücklich sollen seine „praktischen Ideen" nicht in irgend einer letzten Einheit sich vereinigen, sondern aus der bloßen reinen Vorstellung gewisser, je einzeln zu betrachtender einfacher Willensverhältnisse soll je ein unmittelbares willenloses Urteil,

d. h. Beifall oder Mißfallen entspringen, und diesem willenlosen Urteil (das auch weder auf bloßer Vorstellung noch, wie es scheint, auf Gefühl beruht — worauf also eigentlich?) soll der Wille sich beugen, so wie der Wille des schaffenden Künstlers sich beuge und widerstandslos gehorche dem ruhigen, willenlosen, an sich nichts gebietenden, nur gutheißenden oder verwerfenden Urteil des künstlerischen Geschmacks. So bringt Herbart es fertig, die sittliche Forderung, die sittliche Zielbestimmung vom Willen selbst, dem sie gilt, völlig loszulösen; hätte er nur, nachdem er sie aus ihrer angestammten Heimat verjagt, ihr irgend einen andern Wohnort anzuweisen vermocht, statt daß sie nun heimatlos umherirrt und sucht, wo ihr Fuß ruhen kann.

Sonst enthält diese Ethik gewiß eine Reihe zweifelloser sittlicher Grundwahrheiten. Daß die Einsicht herrschen müsse über das einzelne, für sich einsichtslose Begehren, entspricht zwar nicht dem Herbartschen Prinzip des Geschmacks, das von Einsicht nichts wissen dürfte (denn die Richtigkeit „ästhetischer“ Verhältnisse läßt sich nicht einsehen, sondern nur, wie ja dies Wort sagt: empfinden); aber es ist dafür umso richtiger. Daß, zwar nicht das bloße quantitative Moment der Stärke, wohl aber die, von Herbart daneben auch erwähnte Zusammennehmung, Konzentration der Willensenergie sittlich gefordert ist, ist ebenso gewiß; und daß das sittliche Gesetz, wie für den Einzelnen, so für den Verein der Einzelnen gilt, nicht zwar oder doch nicht ursprünglich als Wohlwollen, auch nicht bloß im engen Herbartschen Sinne als Recht, sondern als Gerechtigkeit, d. i. reine Achtung des autonomen sittlichen Willens in der Person jedes Andern wie in der eigenen, das ist wiederum gewiß, nur von Herbart nicht frei und klar genug, geschweige erschöpfend erkannt. Ueberall erweist sich seine sittliche Auffassung gegen die Kantische verengend und verkleinlichend, während sie auch ins Konkrete des sittlichen Lebens nicht viel tiefer vordringt, die Sicherheit des Fundaments aber gar sehr vermissen läßt.

Angenommen aber, das Ziel sei hinreichend festgestellt, so fragt es sich nun weiter nach dem Wege der Erziehung. Hier nun weist uns Herbart an die zweite philosophische Grundlage seiner Erziehungslehre, an die Psychologie.

Wir konnten voraus nicht zugeben, daß in ihr die eigentliche wissenschaftliche Grundlage für die Bestimmung des Erziehungsweges zu suchen sei. Ein rein objektiver Erweis der Richtigkeit des Ganges, den die Erziehung zu nehmen hat, ist möglich und ist gefordert. Die Gesetze der Logik gelten unabhängig vom subjektiven Vorstellungslauf; durch sie aber ist nicht bloß das ferne Ziel der Verstandesbildung, sondern ist ihr ganzer Weg dem Wesen nach vorgezeichnet; nämlich der normale Weg; während es der Psychologie bedürfen wird, auch die möglichen und wahrscheinlichen Abirrungen von diesem normalen Weg zu kennen und verhüten zu können. Wie aber die Logik, indem sie die rein objektiven, ja einen „Gegenstand" für die Erkenntnis überhaupt erst begründenden Gesetze des theoretischen Erkennens nachweist, eben damit der Bildung des theoretischen Verstandes die Wege weist, so die Ethik für die Bildung des Willens, die Aesthetik für die Bildung des ästhetischen Vermögens. Das scheint Herbart verborgen geblieben zu sein; er hat namentlich Pestalozzi darin nicht verstanden, er hat nichts begriffen von der tiefen Uebereinstimmung seines Suchens nach den „Elementen" der Bildung (nämlich des Bildungs-Inhalts) mit Kants Forschung nach den Elementen der Erkenntnis, der theoretischen wie der praktischen wie der ästhetischen. Es ist also abermals ein Abbiegen von dem durch Kant und Pestalozzi der Pädagogik bereits deutlich vorgezeichneten Wege, wenn Herbart, statt Logik, Ethik und Aesthetik, die Psychologie zur alleinigen Basis für die Bestimmung des Erziehungsweges macht.

Doch wird man darum nicht weniger dankbar sein für alles, was Herbart auf diesem zwar einseitigen Wege der

Forschung dennoch Brauchbares gefunden hat. Denn daß nichts darauf zu finden sei, daß Psychologie etwa gar keinen Anteil an der Erziehungslehre habe, wird gewiß Keiner behaupten.

Es ist nun hier nicht angängig, glücklicherweise auch nicht erforderlich, den ganzen, ziemlich verwickelten Aufbau der Psychologie Herbarts in prüfende Untersuchung zu ziehen; es bedarf dessen weniger, weil dieser Aufbau als Ganzes ohnehin nur noch spärliche Verteidigung findet. Die spekulative Grundlegung namentlich wird auch von erklärten Herbartianern nicht selten als ein nicht länger haltbares Außenwerk preisgegeben. Aber Herbart ist ein schätzbarer Beobachter des Seelenlebens; das macht manchen Fehler des Theoretikers wieder gut; man kann seine Beobachtungen nützen, ohne seine Theoreme darum annehmen zu müssen.

Die psychologische Kernfrage aber, auf die wir, als die im gegenwärtigen Zusammenhang wichtigste, unsere Untersuchung beschränken wollen, und die durch Herbart, wie ich glaube, in wirklich förderlicher Weise bearbeitet worden ist, betrifft eben das, worauf unsere bisherigen Betrachtungen von allen Seiten hinführten: das Verhältnis zwischen den drei Grundfunktionen des seelischen Lebens: Vorstellung, Gefühl und Begehren (oder Willen).

Man hat ehedem nicht selten in etwas äußerlicher Weise diese drei Grund-Vermögen der Seele (wie man sie nannte), neben einander gestellt und von einander losgerissen. Herbart ist bemüht, sie auf eine einzige Grundlage, die Vorstellungsthätigkeit, aber nicht etwa als eine einzige Grundkraft, ein einziges Grundvermögen der Seele, sondern als ein höchst komplexes Zusammenwirken ungezählter Elementarakte des Vorstellens, zurückzuführen. In diesem Bestreben liegt jedenfalls das Richtige, daß die Auseinanderlegung in drei an sich selbständige, erst nachträglich wechselseitig auf einander und oft gegen einander wirkende Grundkräfte allerdings unhaltbar ist. Der Mensch ist in der That nie bloß vor-

stellend, ohne zugleich wollend und fühlend zu sein, bloß wollend oder begehrend, ohne vorstellend und fühlend, bloß fühlend, ohne auch vorstellend und wollend zu sein; wenngleich eins oder das andere dieser Momente jeweilig im Vordergrund des Bewußtseins stehen kann. Sie verflechten sich vielmehr in einander in unauflöslicher Weise in dem einen, ununterbrochenen Strome des psychischen Lebens, ja diese Verflechtung scheint, wenn irgend etwas, zur Charakteristik des psychischen Lebens zu gehören. Darauf die Aufmerksamkeit gelenkt zu haben, ist in jedem Falle ein Verdienst der Herbartschen Psychologie.

Zwar die theoretische Fassung ist auch hier anfechtbar. Die Vorstellung tritt bei Herbart von Anfang an als Thätigkeit oder Kraft, nicht als das bloße jeweilige Bewußtsein eines Inhalts auf. Die Vorstellung aber als Thätigkeit ist nichts Gegebenes; gegeben ist nur der wechselnde Inhalt der Vorstellung. Macht daraus Herbart Vorstellungen als Aktionen, und konstruiert er dann das seelische Leben einschließlich des Fühlens und Begehrens aus einer vielfältigen Verflechtung solcher einfachen Grundaktionen, so beschreibt er nicht mehr, was er beobachtet hat, sondern theoretisiert, und diese Theorie fußt auf einem ganzen Gewebe nicht gegebener, größtenteils aber auf jedem andern als dem spezifisch Herbartschen Standpunkt unannehmbarer Voraussetzungen. Aus dem bloßen Vorstellungsinhalt dagegen wäre es unmöglich Gefühl und Begehren zu konstruieren, sondern, so eng auch die drei Momente thatsächlich verflochten sein mögen, so bleibt doch immer ein verschiedener Inhalt des Bewußtseins der Inhalt der bloßen Vorstellung, der Inhalt des Begehrens, und der Inhalt des Gefühls. Das wird bei Herbart, in dem beständigen Operieren mit Vorstellungen als Kräften, doch einigermaßen verdunkelt.

Besonders bleibt immer scharf geschieden: Bewußtsein als gerichtet auf *Daseiendes* oder was wie daseiend vor-

gestellt wird, und Bewußtsein, gerichtet auf Nichtdaseiendes, das aber wirklich werden, mindestens für die Vorstellung erst wirklich werden *soll*, d. i. Strebung. Herbart spricht zwar fort und fort von Strebungen, aber er versteht sie als im dunklen Untergrunde der Seele den Vorstellungen zu Grunde liegend, nicht als etwas, das im Bewußtsein gegeben wäre. Das vielmehr verschwindet bei ihm fast ganz, daß doch thatsächlich Strebung als Inhalt eines Bewußtseins da ist und etwas bedeutet. Das erklärt einigermaßen, wie ihm der Wille zu etwas so Untergeordnetem werden konnte, das lediglich zu gehorchen habe, durchaus auch nicht sich selber gebieten und Gesetz sein könne. Denn erkennt man einmal den Willen als eigentümlichen Inhalt des Bewußtseins an, so kann man nicht wohl umhin auch zu erkennen, daß er, diesem seinem Inhalt zufolge, das bloße Vorstellen eines Gegenstandes als gegebenen sogar überragt. Der Wille ist vorwärtsdringend, hinauslangend über die Sphäre des je Gegebenen. Man will nur, was man nicht hat; und doch wiederum muß irgendwie im Gesichtskreis — gleichsam auf der Grenze — des Bewußtseins liegen, was man bewußt wollen soll. Woher denn diese Unbefriedigung, Unruhe des Willens, dies rastlose Hinauf- und Vorwärtsdrängen, nicht bloß über das je Vorgestellte, Gegenwärtige, sondern schließlich über jede Begrenzung der Vorstellung, über alle mögliche Vergegenwärtigung hinaus? Woher diese Un-endlichkeit des Wollens? Sollte das Wollen am Ende gar fundamentaler sein als das vergegenwärtigende, damit aber stets begrenzende, verendlichende Vorstellen? Schließt nicht dieses immer ein Moment der Verneinung ein, das stets wieder überwunden zu werden verlangt, und so auf einen Prozeß ins Unendliche führt, der allein noch als Streben, nicht als ein Haben in der Vorstellung, verständlich ist? Und doch wiederum nicht ins unbestimmte, leere Unendliche verlieren will sich dies Streben, sondern seine zentrale, beherrschende *Einheit* gerade darin behaupten;

so wie dem Blick des Höhenwanderers, je nachdem sich im allmählichen Aufstieg der Gesichtskreis von Stufe zu Stufe erweitert, die vorher bruchstückartigen Ansichten in einer zusammenhängenden Rundschau zu vereinigen, und so in immer einheitlicherer Umfassung zugleich ins Grenzenlose zu dehnen streben. Das ist es, was die Kräfte des Willens anspannt: dies Vorwärts- und Hinaufdrängen zu höhern und höhern, grundsätzlich nirgend beschränkten Ansichten, die dennoch und gerade in dieser Unendlichkeit des Strebens sich in beherrschender Einheit zusammenfassen sollen. Solches Wollen, solches Willens*bewußtsein* scheint Herbart fast nicht zu kennen; bei ihm zerstückt sich alles, wie grundsätzlich, in Einzelaktionen, die schließlich *hinter* dem Bewußtsein, wie auf dem Schnürboden des Theaters verlaufen, während das Bewußtsein selbst, die Bühne gleichsam, auf der die seelischen Erlebnisse sich abspielen, davon nichts weiß, nur wechselnde „Vorstellungen“ giebt. Man sieht aber, wie mit diesem Charakter der Herbart'schen Psychologie der Fehler seiner Ethik zusammenhängt. Ist Wille nichts wie dunkle Tendenz, ein Gezogenwerden der Vorstellungen aus geheimnisvollem Hintergrund, so kann er gewiß nicht sich selber Gesetz sein; während in dem unleugbar wirklichen *Bewußtsein* jener konzentrischen Einheit, die nicht auf das in der jeweiligen Vorstellung Gegebene sich beschränken sondern über jede zufällige Schranke des Vorgestellten hinaus fort und fort geltend bleiben will, unmittelbar ein Gesetz liegt und uns bewußt ist, das dem Willen nicht von außen her, auch nicht aus einem geheimnisvollen Hintergrund der Seele selbst diktiert wird, sondern mit dem sich seiner selbst voll bewußten Wollen zugleich bewußt und als von ihm unabtrennbar ihm wesentlich bewußt ist; was nur der psychologische Ausdruck desselben Grundgesetzes des Willens ist, das die Ethik, von aller Psychologie unabhängig, auf einem rein objektiven Wege der Untersuchung zu erweisen im Stande ist.

gestellt wird, und Bewußtsein, gerichtet auf Nichtdaseiendes, das aber wirklich werden, mindestens für die Vorstellung erst wirklich werden soll, d. i. Strebung. Herbart spricht zwar fort und fort von Strebungen, aber er versteht sie als im dunklen Untergrunde der Seele den Vorstellungen zu Grunde liegend, nicht als etwas, das im Bewußtsein gegeben wäre. Das vielmehr verschwindet bei ihm fast ganz, daß doch thatsächlich Strebung als Inhalt eines Bewußtseins da ist und etwas bedeutet. Das erklärt einigermaßen, wie ihm der Wille zu etwas so Untergeordnetem werden konnte, das lediglich zu gehorchen habe, durchaus auch nicht sich selber gebieten und Gesetz sein könne. Denn erkennt man einmal den Willen als eigentümlichen Inhalt des Bewußtseins an, so kann man nicht wohl umhin auch zu erkennen, daß er, diesem seinem Inhalt zufolge, das bloße Vorstellen eines Gegenstandes als gegebenen sogar überragt. Der Wille ist vorwärtsdringend, hinauslangend über die Sphäre des je Gegebenen. Man will nur, was man nicht hat; und doch wiederum muß irgendwie im Gesichtskreis — gleichsam auf der Grenze — des Bewußtseins liegen, was man bewußt wollen soll. Woher denn diese Unbefriedigung, Unruhe des Willens, dies rastlose Hinauf- und Vorwärtsdrängen, nicht bloß über das je Vorgestellte, Gegenwärtige, sondern schließlich über jede Begrenzung der Vorstellung, über alle mögliche Vergegenwärtigung hinaus? Woher diese Un-endlichkeit des Wollens? Sollte das Wollen am Ende gar fundamentaler sein als das vergegenwärtigende, damit aber stets begrenzende, verendlichende Vorstellen? Schließt nicht dieses immer ein Moment der Verneinung ein, das stets wieder überwunden zu werden verlangt, und so auf einen Prozeß ins Unendliche führt, der allein noch als Streben, nicht als ein Haben in der Vorstellung, verständlich ist? Und doch wiederum nicht ins unbestimmte, leere Unendliche verlieren will sich dies Streben, sondern seine zentrale, beherrschende Einheit gerade darin behaupten;

so wie dem Blick des Höhenwanderers, je nachdem sich im allmählichen Aufstieg der Gesichtskreis von Stufe zu Stufe erweitert, die vorher bruchstückartigen Ansichten in einer zusammenhängenden Rundschau zu vereinigen, und so in immer einheitlicherer Umfassung zugleich ins Grenzenlose zu dehnen streben. Das ist es, was die Kräfte des Willens anspannt: dies Vorwärts- und Hinaufdrängen zu höhern und höhern, grundsätzlich nirgend beschränkten Ansichten, die dennoch und gerade in dieser Unendlichkeit des Strebens sich in beherrschender Einheit zusammenfassen sollen. Solches Wollen, solches Willensbewußtsein scheint Herbart fast nicht zu kennen; bei ihm zerstückt sich alles, wie grundsätzlich, in Einzelaktionen, die schließlich hinter dem Bewußtsein, wie auf dem Schnürboden des Theaters verlaufen, während das Bewußtsein selbst, die Bühne gleichsam, auf der die seelischen Erlebnisse sich abspielen, davon nichts weiß, nur wechselnde „Vorstellungen" giebt. Man sieht aber, wie mit diesem Charakter der Herbart'schen Psychologie der Fehler seiner Ethik zusammenhängt. Ist Wille nichts wie dunkle Tendenz, ein Gezogenwerden der Vorstellungen aus geheimnisvollem Hintergrund, so kann er gewiß nicht sich selber Gesetz sein; während in dem unleugbar wirklichen Bewußtsein jener konzentrischen Einheit, die nicht auf das in der jeweiligen Vorstellung Gegebene sich beschränken sondern über jede zufällige Schranke des Vorgestellten hinaus fort und fort geltend bleiben will, unmittelbar ein Gesetz liegt und uns bewußt ist, das dem Willen nicht von außen her, auch nicht aus einem geheimnisvollen Hintergrund der Seele selbst diktiert wird, sondern mit dem sich seiner selbst voll bewußten Wollen zugleich bewußt und als von ihm unabtrennbar ihm wesentlich bewußt ist; was nur der psychologische Ausdruck desselben Grundgesetzes des Willens ist, das die Ethik, von aller Psychologie unabhängig, auf einem rein objektiven Wege der Untersuchung zu erweisen im Stande ist.

Dem Richtigen viel näher scheint mir Herbarts psychologische Ansicht vom Verhältnis des Gefühls zum Vorstellen und Begehren. Freilich ist es ziemlich schwer, über seine letzte Meinung in dieser Beziehung ins Klare zu kommen; und ich lege kein Gewicht darauf, ob die folgende Darlegung seiner Idee genau entspricht; ich kann nur sagen, daß diese Ansicht sich mir aus den Andeutungen Herbarts als die mir verständlichste ergeben hat. Das Gefühl, denke ich, soll gleichsam der Ausdruck der jeweiligen, von Moment zu Moment schwankenden Bilanz von Streben und Hemmung sein. Lust und Unlust wird nur gefühlt im Gefühl des Strebens selbst, umgekehrt das Streben nur in den von Augenblick zu Augenblick sich ändernden Momenten der Lust und Unlust; nämlich positives, erfolgreich vordringendes Streben als Sichbehaupten in (besonders steigender) Befriedigung, negatives, d. i. Widerstreben, zumal erfolgloser, mehr und mehr sich gehemmt findender Widerstand als (im letztern Fall steigende) Unbefriedigung; umgekehrt wird Lust allein empfunden im hemmungslos vordringenden bezw. die Hemmung überwindenden, Unlust im gehemmten Streben, wobei nur etwa, je nachdem die Hemmung oder das noch nicht unterdrückte Gegenstreben gegen die Hemmung, das Ungehemmtsein oder die noch nötige Ueberwindung einer Hemmung im Bewußtsein vorwaltet, von Gefühl der Lust und Unlust oder von Streben (im positiven und negativen Sinn) geredet wird; bis zu dem Grenzfall, wo überhaupt nur das Eine oder nur das Andere in deutliches Bewußtsein fällt, ohne daß die wesentliche Beziehung zwischen Gefühl und Begehren jemals wegfallen könnte. Ist dies, was Herbart meint, oder schwebt etwas der Art ihm wenigstens vor, so würde ich, von übrigens ganz andern psychologischen Voraussetzungen aus, ihm darin nur beitreten können. Offenbar ergiebt sich aber daraus nicht der mindeste Grund, an unseren vorigen Festsetzungen etwas zu ändern, nämlich dem Willen die ursprüngliche und wesentliche Richtung auf Ein-

heit und zwar unbedingte, nicht bloß im jeweiligen Erfahrungskreis geltende Einheit, unabhängig von jeder Beziehung auf eine sei es gefühlte oder vorgestellte und begehrte bezw. gemiedene Lust oder Unlust, abzusprechen. Das Gesetz des Wollens gar im Gefühl der Lust und Unlust zu suchen (wie doch Herbarts Lehre vom Geschmack als dem Prinzip der Sittlichkeit eigentlich nötigt, denn Geschmack heißt „Empfindung"), sollte gerade auf Herbarts psychologischem Standpunkt ganz ausgeschlossen sein. Gerade Herbart hat in rühmlicher Schärfe hervorgehoben, daß das Streben und Wollen durchaus nicht an sich auf eine zu erreichende Lust oder zu meidende Unlust gerichtet ist, wenn es auch in seinen Erfolgen und Mißerfolgen Lust und Unlust (in irgendwelchem Grade) zu ständigen Begleitern hat. Insoweit ist Herbart mit Kant im Einklang und gegen dessen Verdienst auch nicht blind. Aber um so weniger hätte er verkennen dürfen, was er gleichwohl verkannt hat, daß der Wille also sein eignes Gesetz hat und haben muß.

Es bleibt jetzt noch das positive Verhältnis zwischen Willen und Vorstellung zu betrachten übrig. Auch hier kann ich mit Herbart ziemlich weit zusammengehen. So scharf auch in psychologischer Abstraktion Vorstellung (des Gegebenen) und Wollen (des Nichtgegebenen) auseinanderzuhalten sind, so sind doch wiederum beide thatsächlich so eng auf einander bezogen, daß auch die Entwicklung und planmäßige Bildung des Willens mit der Bildung der Vorstellungen Hand in Hand gehen muß. Der Wille will doch sein Gewolltes verwirklichen, d. h. es objektivieren in Vorstellung; das hat Herbart gesehen; aber der Wille geht zugleich in keiner endlichen Objektivierung der Vorstellung auf, er verliert sich nicht darin, sondern behält sich gleichsam vor, immer wieder darüber hinauszugehen; das ist, woran Herbart wie geflissentlich vorbeisieht, indem er immer nur einzelnes Wollen ins Auge faßt, das in dem erreichten Ziel freilich (als dies einzelne) erstirbt, nie aber zu dem Wollen,

d. i. zu der mit allem Streben immer zuletzt erstrebten Einheit des Endziels sich erhebt, ohne welche der Begriff des Guten in der That ganz unverständlich wird. Hiervon abgesehen, die Betrachtung also beschränkt auf den Einzelschritt und die Folge der Einzelschritte des Vorstellens einerseits, des Wollens andrerseits, ist vollauf anzuerkennen, daß der Fortschritt der Vorstellungsbildung und der Fortschritt der Willensbildung in ihrem ganzen Umfang zusammenfallen müssen. Nur behaupte ich, daß dennoch das Wollen immer eine eigene, ihrem Begriff nach vom Vorstellen scharf abgegrenzte Bewußtseinsbestimmtheit bleibt, unterschieden eben durch jenes ihr grundwesentliche Hinausdringen über das je Vorgestellte, in das Gebiet des noch Unbestimmten, dessen Bestimmung daher noch in der „Freiheit“ unsres Wollens liegt.

Bei diesem Wort, „Freiheit“, scheut aber Herbart jedesmal zurück vor dem Gespenst des „Indeterminismus“; als ob der Wille nicht genug determiniert sei, wenn er es durch sein eignes Gesetz und nicht durch eine ihm selber fremde Macht, sei es der Vorstellung oder der Lust und Unlust, ist. Die Vorstellungen sollen nach Herbart den Willen determinieren. Nun leugne ich gar nicht, daß sich die Determination des Willens stets zugleich mit einer Determination der Vorstellung des Gewollten vollzieht. Allein wie nun, wenn diese Determination der Vorstellung eben als Vorstellung eines Gewollten, nicht ohne den Willen zu Stande käme? Und wenn der Wille bei jedem Besonderen, das er als sein Gewolltes sich vorsetzt und in dem er sich also determiniert, sich dennoch vorbehielte, darüber hinausgehen zu dürfen zu einem zweiten Gewollten und zu einem dritten und so fort, grundsätzlich ohne Schranke, wie es klar zu Tage tritt in der nie, in keinem endlichen Objekt zum Ziele gelangenden Frage Wozu? Gesetzt, so sei es, hat es dann nicht Sinn zu sagen, daß der Wille erstlich sich selbst determiniert, zwei-

tens aber eben darum und darin seine „Freiheit" behauptet? Man könnte nun hierüber auf psychologischem Boden vielleicht endlos streiten; aber wenn nun die Ethik in rein objektiv geführtem Beweis das Willensgesetz in diesem und nur in diesem Sinne zu begründen vermag, und es thatsächlich begründet mit derselben Sicherheit, mit der die Logik, unbekümmert um alle Psychologie des Vorstellungslaufs, die Grundgesetze des Erkennens darthut, so wird man wohl daraus auch rückwärts die psychologischen Konsequenzen ziehen dürfen und müssen, nach dem sicheren Grundsatz, daß, was ist, auch wird sein können; wogegen Herbart von den sehr unsicheren Theorien seiner Psychologie (keineswegs von psychologischen Thatsachen) aus die Ethik meistert.

Auch in dem Falle würde die Behauptung der Einheit von Vorstellung und Willen nur anzuerkennen sein, daß sie besagen sollte: jenes Streben nach Einheit, welches allem Bewußtsein innewohnt und für es charakteristisch ist, sei nicht zweimal vorhanden, für das theoretische und für das praktische Bewußtsein, sondern es sei vielmehr eine und dieselbe „Vernunft", d. i. eine und dieselbe Grundgesetzlichkeit des Bewußtseins, die sich nach zwei Seiten, als Gesetz der theoretischen Erkenntnis und als Gesetz des Willens beweise. Auch nach Kant sollen Willens- und Verstandesgesetz, in seiner Sprache: Idee und Kategorie, Prinzip und Grundsatz, doch logisch genau zusammenhängen und sich gegenseitig fordern und voraussetzen. Allein eben jenes letzte Einheitsgesetz hat Herbart zwar nicht ganz verfehlen können, wie es denn, einmal entdeckt, fast unmöglich ganz verkannt werden kann, wofern man zum Philosophieren auch nur ansetzt; aber er hat es wie geflissentlich in den Hintergrund gedrängt und es in seiner Rolle als allbeherrschendes Prinzip auf jede Weise umgangen; und damit ist seine Philosophie, in Ethik und Psychologie, des sichern Halts, der zentralen Einheit, die allein ein Prinzip bietet, verlustig gegangen; denn irgend etwas Andres auch nur mit einigem Schein

zum Prinzip zu erheben ist ihm nicht gelungen und konnte nicht gelingen. Bei der vorwaltenden Nüchternheit seiner wissenschaftlichen Natur begreift man wohl, daß die hyperbolische Fassung, die der „vornehme Ton“ Fichtes und seiner Nachfolger den Kantschen Gedanken gaben, ihn abschreckte. Aber darüber hat er leider auch den gesunden Gehalt dieser Gedanken mehr und mehr verloren. So kann er in seiner Pädagogik von einem äußern Hervorbringen von Willen und gar Einsicht, vom Herbeischaffen interessanter Gegenstände zur Weckung vielseitigen Interesses u. dgl. reden, als ob er sich von Kant auch gar nichts angenommen, als ob er gar nichts davon begriffen hätte, daß der Erkennende und Wollende das Objekt des Erkennens und des Wollens sich selber gestalten muß, und es gar nicht erkennen noch wollen könnte, wenn es ein von außen Herangebrachtes wäre. So kann er gegen Kants Freiheitslehre und kategorischen Imperativ fort und fort ungerecht mäkeln, und glauben Kant seine Fehler so recht schulmeisterlich anstreichen zu dürfen, während er ihn weder ordentlich begriffen, noch das Recht zu solcher Kritik, sei es durch reine Anerkennung der fundamentalen Leistung Kants oder durch eigene, irgend vergleichbare positive Leistungen in Hinsicht der Grundlegung der Philosophie sich erworben hatte.

Werden wir uns nun demnächst von der Prüfung der ethischen und psychologischen Voraussetzungen der Herbartschen Pädagogik zur Erörterung seiner eigentümlich pädagogischen Lehren wenden, so wird uns, als die entscheidenste auf diesem Gebiet, eine Frage entgegentreten, die sich mit der zuletzt vom psychologischen Standpunkt erwogenen nahe berührt, nämlich die nach dem Verhältnis der Willensbildung zur Verstandesbildung, der Erziehung zum Unterricht. Indem wir diese Frage, eben wegen ihrer, auf das Ganze der Herbartschen Pädagogik sich

erstreckenden Wichtigkeit, der nächsten Vorlesung vorbehalten, soll für jetzt nur eine Vorfrage erledigt werden, die material zwar von geringerem Gewicht, aber für den systematischen Aufbau der Erziehungslehre immerhin nicht ohne Belang ist. Sie betrifft die von Herbart eingeführte Zerlegung der gesamten Aufgabe der Erziehung in die drei Hauptstücke: Regierung, Unterricht, Zucht.

Auch dies hängt mit der eben bezeichneten Hauptfrage nahe zusammen. Unter „Zucht" nämlich versteht Herbart das Eigentümliche der Charakterbildung, mit Absehung von dem mächtigen Beitrag, den auch zu dieser der zunächst den Verstand bildende „Unterricht" liefert. Unter diesen beiden Titeln, Unterricht und Zucht, ist also eben das zu suchen, was wir soeben als die Hauptsache bezeichneten: die Bildung des Verstandes und des Willens, in ihrer von Herbart mit Recht angenommenen notwendigen Zusammengehörigkeit. Was bleibt also für das Dritte, die „Regierung" übrig? In der That etwas vergleichsweise Nebensächliches, ja was nach Herbart selbst nicht so ganz in die Erziehungslehre gehört, aber auch wieder nicht ganz von ihr getrennt werden kann. Also was ist Regierung der Kinder, im Unterschied von Zucht, welches beides wohl Manchem als eins und dasselbe erscheinen mag?

Die Hauptmerkmale der Regierung (nach Herbart) sind diese: sie hat ihren Zweck nur in der Gegenwart, nicht in der Zukunft; nämlich sie will bloß äußere Ordnung sicherstellen, die zwar Vorbedingung jeder erziehenden d. i. den Zögling dauernd bestimmenden Einwirkung, aber selbst noch nicht Erziehung ist. „Bildung und Nichtbildung, das ist der kontradiktorische Gegensatz, welcher die eigentliche Erziehung von der Regierung scheidet", sagt Herbart schroff. Regierung wirkt zwar unmittelbar aufs Gemüt des Kindes, aber sie hat keinen (weiteren) Zweck im Gemüt des Kindes zu erreichen; sie will bloß als Macht empfunden sein, bloß Ordnung erhalten. Die Regierungsstrafe,

im Unterschied von der Erziehungsstrafe, hat darum lediglich die vollbrachte That ins Auge zu fassen und so (nach dem Herbartschen, von uns zwar verworfenen Grundsatz der Vergeltung) zu erwidern; sie hat nichts zu thun mit der Absicht des Thäters.

Ist diese Abgrenzung der Regierung gegen die Zucht haltbar? Nur wenige selbst unter den Anhängern Herbarts haben sie unverändert festgehalten; gerade die bedeutendsten haben sie stark umgebildet oder geradezu verlassen. Auch ich vermag sie als begründet nicht zu erkennen, finde es jedoch darum nicht ohne Nutzen, sie einer genauen Prüfung zu unterziehen.

Der Zweck der Regierung soll ausdrücklich nicht Erziehung sein: wie gehört sie also überhaupt zur Erziehungslehre? Nicht mehr (sollte man denken) als etwa die Hygiene, die auch Vorbedingungen für die Erziehung schafft, sehr wichtige sogar, aber selber nicht erzieht. Allein Herbart denkt die Regierung doch in einem viel engeren Verhältnis zur Erziehung. Und wohl nicht ohne Grund. Es ist in jedem Fall eine Art geregelter psychischer Einwirkung.

Als ihr Zweck wird aufgestellt: Regelung des äußern Verhaltens des Zöglings. Der allgemeine Zweck der Erziehung dagegen ist Sittlichkeit. Aber wie? Unterliegt das äußere Verhalten etwa nicht den Gesetzen der Sittlichkeit? Wenn auch gewiß ein bloß äußerlich richtiges Verhalten noch nicht Sittlichkeit ist.

Herbart will offenbar sagen: äußere Ordnung ist notwendig, selbst abgesehen von jedem weiteren, etwa sittlichen Zweck. Der Unterschied des rechtlichen vom sittlichen Verhalten schwebt vor. Das Recht stellt seine Forderungen an sich unabhängig von sittlichen Voraussetzungen auf Seiten des Rechtsunterworfenen; seine Befehle wollen schlechthin befolgt sein, gleichviel, ob der, an den sie ergehen, sie sittlich anerkennt oder nicht. Der Erzieher aber (Eltern, Lehrer u. s. w.) ist dem Zögling gegenüber immerhin auch

Vertreter des Rechts und für dessen Aufrechterhaltung mitverantwortlich. Auch im eigenen Bereiche des Hauses wie der Schule besteht eine Art Rechtsordnung auch ohne alle Kodifikation, deren Wahrung dem Erzieher obliegt. Es ist wohlbegründet, daß dieser Gesichtspunkt in seiner Eigentümlichkeit, in seinem Unterschied vom sittlichen Gesichtspunkte, geltend gemacht wird.

Allein nun fragt sich erst: ob bei der Erziehung das bloß rechtliche Verhältnis außerhalb des sittlichen zur Geltung kommen darf, oder bloß in Unterordnung unter dieses. Ich aber meine das Letztere. Der Erzieher kann sich nicht teilen in eine rechtliche und eine sittliche Person dem Zögling gegenüber; er muß ihm vielmehr ganz und ausschließlich als sittliche Person gegenüberstehen. Denn Erziehung ist in ihrem ganzen Umfang eine sittliche Aufgabe, und Sittlichkeit fordert den ganzen Menschen; also darf der Erzieher dem Zögling gegenüber keinen Augenblick die sittliche Haltung mit einer andern, der bloß rechtlichen, vertauschen wollen.

Wirklich ordnet sich nun auch jede hier zulässige rechtliche Erwägung der sittlichen willig unter. Ordnung soll behauptet, der Zögling in Gehorsam gehalten werden, der Erzieher ihm gegenüber Autorität bewahren. Nun ist gewiß äußere Ordnung notwendig, aber sie ist notwendig schon um der inneren sittlichen Ordnung willen. Das soll dem Erzieher genügen; er soll also auch die notwendige äußere Ordnung nicht anders als durch sittliche Mittel zu erzielen suchen. Desgleichen Gehorsam ist zu verlangen: der Zögling, der selbst des rechten Weges noch unkundig ist, soll sich der Führung des Erziehers willig anvertrauen. Aber damit ist schon gesagt, daß es gar sehr auf das eigene Wollen des Zöglings ankommt. Willenlosen Gehorsam zu fordern ist sittlich unzulässig, folglich überhaupt unzulässig, vor allem in der Erziehung. Sittlicher Gehorsam besagt nicht Verzicht auf eignes Wollen, sondern besagt im

Gegenteil, willentliche Unterordnung unter des Andern Willen; er besagt den allgemeinen Willen, seinen Willen im besondern von dem des Besserwissenden, Erfahrenen und Gutmeinenden leiten zu lassen. Also werden auch die Maßregeln, die den Gehorsam oder die Autorität zu erhalten bestimmt sind, sich an den Willen des Zöglings wenden und ihn zu gewinnen suchen müssen; eine Strafe z. B., die ausdrücklich das nicht bezweckt, sondern nur Unterwerfung schlechtweg, darf in der Erziehung auch unter dem Titel einer bloßen Regierungsmaßregel nicht zugelassen werden.

Herbart scheint aber anzunehmen, weil das Kind eben noch keinen Willen, wenigstens keinen zuverlässigen, habe, oder wenigstens augenblicklich ihn nicht in der Gewalt habe, so werde also eine Behandlung nötig, die sich überhaupt nicht an den Willen des Kindes wendet.

Allein zunächst die Voraussetzung können wir keinesfalls gelten lassen, daß das Kind überhaupt noch keinen Willen habe. Es hat noch keinen fertigen Willen, aber wohl einen werdenden: und eben darauf kommt es an. Jede psychische Einwirkung, die überhaupt die Region dieses werdenden Willens trifft, hat ganz unvermeidlich auch Einfluß auf diesen in Bildung begriffenen Willen; sogar, je weniger er schon entwickelt und gefestigt ist, desto mehr. Also muß auch jede geringste Einwirkung auf das Kind genau darauf berechnet werden, wie sie auf die Entwicklung des kindlichen Willens wirkt. Es ist eine unhaltbare Fiktion, wenn Herbart von psychischen Einwirkungen spricht, die im Gemüte des Zöglings „keinen Zweck zu erreichen“ hätten, also es unverändert lassen müßten.

Ganz dasselbe gilt aber in nur verstärktem Maße für den zweiten Fall, den Herbart ins Auge faßt, daß der Zögling zwar wohl überhaupt einen Willen hat, aber im augenblicklichen Sturm des Begehrens seines Willens nicht Herr ist. Da erst recht wird es darauf ankommen, dem Willen des Zöglings, der doch überhaupt als vorhanden

angenommen wird, zu Hülfe zu kommen; und wie könnte das anders geschehen als indem man eben seinen Willen an- und aufruft? Sicher doch nicht dadurch, daß man gegen den Sturm des Begehrens einen andern Sturm des Begehrens entfacht; dabei würde es dem bedrängten Willen nur doppelt schlecht ergehen.

Die Einwirkung der Regierung, lehrt Herbart, ist nur beschränkend, also negativ, nicht positiv willenbildend; und sie ist nicht dauernd, sondern nur momentan. Aber jede pädagogische Maßregel ist zugleich positiv und negativ, und jede wirkt zunächst auf den Moment, dadurch aber unvermeidlich auch auf die dauernde Gestaltung des Gemüts, bildend oder verbildend. Es ist unhaltbar, daß es Maßregeln geben könne, die augenblicklich etwas wirken, auf die Dauer aber keine Spur hinterlassen; oder die lediglich beschränkend wirken, ohne damit irgendwie auch die positive Gestaltung des Willens zu beeinflussen.

So zeigt sich diese Herbartsche Lehre von der Regierung in keinem einzigen Stück haltbar. Gewiß, es giebt positive und negative, es giebt dauernde und momentane, es giebt sittliche und bloß rechtliche, es giebt Einwirkungen durch den Willen des Zöglings und durch bloße augenblickliche Erregungen; aber die negativen, die momentanen, die bloß rechtlichen, die ans blinde Begehren sich wendenden Einwirkungen müssen sich schlechterdings unterordnen den positiven, den dauernden, den sittlichen, den den Willen des Zöglings in Anspruch nehmenden, und dürfen nichts außerdem sein und bedeuten wollen. Also ist die Sonderstellung der Regierung neben der Zucht unhaltbar.

So bleiben also allein übrig die zwei Hauptstücke der Erziehung: Zucht und Unterricht. Es wird die letzte Aufgabe unserer Herbart-Kritik sein, deren Verhältnis zu einander zu untersuchen, und damit Stellung zu nehmen zu Herbarts entscheidendem Begriff, dem des erziehenden Unterrichts.

4.

Unterricht und Zucht, darunter wäre man zunächst geneigt zu verstehen: Verstandesbildung und Willensbildung. Allein so kann es bei Herbart nicht gemeint sein, der die Unterscheidung der drei Seelenvermögen, Verstand, Gefühl, Wille, ja nicht zuläßt. Und wir vernahmen schon: es giebt nach ihm keine Erziehung ohne Unterricht, und es sollte keinen Unterricht geben, der nicht erzieht. Die ganze Erziehung vielmehr ist einerseits gerichtet auf den alleinigen letzten Zweck, die Sittlichkeit des Willens. Also hat auch der Unterricht sich ganz diesem Zwecke unterzuordnen, er muß durchaus, in jeder Hinsicht, auf die sittliche Bildung des Willens eingerichtet sein. Wiederum, da der Wille bei Herbart gar nicht ein eigenes Gebiet des Seelenlebens abgrenzt, sondern rein resultiert aus den Bewegungen der Vorstellungsmassen, so ist, was den Weg der Erziehung betrifft, die Vorstellungsbildung, die Bildung des Gedankenkreises, also der Unterricht, eigentlich schon das Ganze der Erziehung; er enthält die Willensbildung fast ganz in sich. Ein recht geleiteter Unterricht ist notwendig zugleich erziehend; ja das Ganze der Willensbildung, oder fast das Ganze, liegt schon im Unterricht; nur die hinzukommenden sekundären Wirkungen durch Reizung der (Lust- und Unlust-) Empfindungen, deren Wert übrigens Herbart möglichst herabzudrücken bemüht ist, bleiben übrig für den andern Faktor der Erziehung, die Zucht, d. i. die Art der Begegnung,

die der Erzieher dem Zögling, in willenbildender Absicht und nicht bloß der „Regierung“ halber, angedeihen läßt.

Das ist die berühmte Lehre Herbarts vom erziehenden Unterricht, die in der heutigen pädagogischen Praxis gewiß einen nicht zu unterschätzenden Einfluß übt, in der pädagogischen Theorie aber, wenigstens in Deutschland, fast außer Konkurrenz ist. Es verlohnt daher wohl, sie einer genauen Prüfung zu unterziehen.

Es vereinigen sich in dieser Lehre zwei Motive, die in der Beurteilung wohl auseinanderzuhalten sind; das eine, welches die Bestimmung des Erziehungszwecks, und das andre, welches das entscheidende Mittel der Erziehung betrifft.

Daß der letzte, allbefassende Zweck der Erziehung die Sittlichkeit des Willens sei, hatte schon Pestalozzi in aller Bestimmtheit vertreten. Er fordert zwar harmonische Bildung von „Kopf, Herz und Hand“, läßt aber keinen Zweifel darüber, daß in der sittlichen Bildung des Willens diese drei Zwecke sich zuletzt vereinigen. Immerhin hält er dabei an der relativen Selbständigkeit der intellektuellen und technischen Bildung gegenüber der Willensbildung stets fest. Bei Herbart tritt sie zurück, und noch weit mehr gilt dies von den Herbartianern. Da scheint oft jedes Bewußtsein davon entschwunden, daß die wissenschaftliche, die technische, die ästhetische Bildung auch rein als solche ihr eigentümliches Recht hat. So darf doch der sittliche Zweck nie überspannt werden, als ob das Verstehen, die logische Zucht der Gedanken, desgleichen die reine Gestaltung der Phantasie nicht auch eine Bedeutung hätte, die an sich nicht von einer weiteren, sittlichen Absicht abhängt. Das falsch oder unzulänglich Gedachte, will ich sagen, trägt den Grund seiner Verwerfung rein in sich, das bloße Gesetz des Verstandes spricht ihm sein Urteil, und wartet nicht erst auf die sittliche Verurteilung des Willens, der etwa an dem verkehrten Denken mitschuldig war; und ebenso wenig wartet

das ästhetische Urteil erst auf einen Wink von seiten der Sittlichkeit; ein falscher Ton, eine falsche Linie in der Zeichnung ist keine (sittliche) Vergehung, aber darum nicht weniger (ästhetisch) falsch. Also hat die Erziehung dagegen zu arbeiten, auch außerhalb sittlicher Rücksicht; wiewohl das gewiß auch alles irgend eine letzte Beziehung zum Sittlichen haben wird, welche die Erziehung auch schließlich zum Bewußtsein zu bringen, stillschweigend aber immer vorauszusetzen hat. Dies in sich klare Verhältnis wird doch einigermaßen verdunkelt durch die viel gehörte Rede, daß Wissen und Können nicht Selbstzweck und ohne Wirkung auf die Bildung sittlichen Willens ein toter Besitz sei. Es ist nicht die Rede von einem „toten" Wissen und Können, sondern von der Energie und Reinheit der logischen, der ästhetischen G e s t a l t u n g, vom gesetzmäßigen S c h a f f e n des Denkens und der erzeugenden Phantasie, und dem beides leitenden, beseelenden und verlebendigenden B e w u ß t s e i n. Gewiß hängt nun eben dieses in ursprünglicher Einheit zusammen mit dem Willensbewußtsein, und ist das Sittliche zuletzt der überragende Gipfel, zu dem dies alles hinanstrebt; aber deshalb steht die G e s e t z g e b u n g des logischen und des ästhetischen Bewußtseins doch in völliger Unabhängigkeit gegenüber der Gesetzgebung des Willens da. Diese reinliche Scheidung der drei Hauptprovinzen des menschlichen Bewußtseins glaubten wir durch Kant unerschütterlich festgestellt; an ihr hat z. B. Schiller in tiefem und sicherem Verständnis sich gehalten; auch Pestalozzi bleibt damit in vollem Einklang; Herbart und noch mehr seine Anhänger kommen in Gefahr, sie zu verwischen. Sie sollen sich dann nur nicht wundern, wenn hernach das Wort vom erziehenden Unterricht mißbraucht wird von rückläufigen Strömungen, die die sittliche Erziehung des Volkes gern sehen möchten in der Kurzhaltung seines Verstandes und seines ästhetischen Bedürfens. Es liegt mir fern, zu behaupten, daß Herbarts Lehre an sich daran schuld sei, aber daß

sie solchem antipädagogischen Bestreben auch nur einen scheinbaren Vorwand und ein willkommenes Schlagwort an die Hand giebt, ist dennoch vom Uebel.

Herbart selbst trifft hier übrigens der kleinste Teil des Vorwurfs. Sogar fällt es schwer, diese einseitige Voranstellung der Willensbildung, wenn nach dem Zweck der Erziehung die Frage ist, klar zu vereinigen mit seiner sonstigen, so auffallenden Herabdrückung der Bedeutung des Willens überhaupt. Die Bildung des Willens selbst hängt ja nach Herbart gar nicht vom Willen, sondern — nach seiner Ethik sollte man annehmen: an erster Stelle von der Bildung des Geschmacks, also der Empfindungen ab. Der Geschmack ist ausdrücklich willenlos, er fällt in das Gebiet des Aesthetischen, also, wie man denken sollte, des Empfindens. Man sollte danach eigentlich erwarten, daß Herbart die ästhetische Bildung an die Spitze stellte; man wundert sich, daß sie im Gegenteil bei ihm fast vergessen ist.

Dies nun versteht sich wiederum aus der Grundrichtung seiner Psychologie. Der Wille hängt nach dieser ganz und gar ab von den Bewegungen der Vorstellungen. Also mußte die ganze Erziehung, auch die Erziehung des Willens auf die Bildung der Vorstellungen, mithin den Unterricht eigentlich reduziert werden. Und dies kommt denn auch — wenngleich nicht ganz in der erwarteten Schroffheit — zum Ausdruck in dem andern Motiv der Lehre vom erziehenden Unterricht: daß die Bildung des Gedankenkreises „dem Erzieher Alles“ sein müsse, auch, und gerade, in Absicht auf die sittliche Bildung des Willens. Daneben verbleibt allenfalls ein gewisser, karg bemessener Anteil den Gefühlswirkungen der Zucht, deren Hauptnutzen jedoch darin besteht, daß sie „dem Unterricht Bahn macht“. Kein Wunder, denn auch „alle Empfindungen sind nur vergängliche Modifikationen der vorhandenen Vorstellungen“; ihre Reizung wirkt nur zeitweilige Reaktionen, ohne bleibende Nachwirkung; die ganze Hülfe, welche die Zucht

der Erziehung, nämlich der durch den Unterricht eigentlich vollbrachten Erziehung leistet, ist nur zeitweilig und indirekt.

Es muß Jedem auffallen, zu wie verschiedenem, fast entgegengesetztem Ergebnis man kommt, wenn man sein Augenmerk lenkt auf Herbarts Bestimmung des Zwecks der Erziehung, und wenn auf seine Bestimmung ihres Hauptmittels. Dort ein ganz einseitiges Hervorkehren der sittlichen, d. h. der Willensbildung, bis zum Verkennen jedes selbständigen Anspruchs der logischen und der ästhetischen Bildung; hier eine ebenso einseitige Betonung des Unterrichts, also einer sich zunächst an den Verstand wendenden Thätigkeit, bis zum Vergessen, wenn nicht ausdrücklichen Verwerfen jeder unmittelbaren erzieherischen Einwirkung auf den Willen; auch die Zucht wirkt ja nicht auf den Willen, sondern auf die Empfindungen, und durch diese auf die Vorstellungen. Müssen denn nicht Mittel und Zweck einander entsprechen? Kann der Wille durch etwas Andres entwickelt werden als dadurch, daß unmittelbar der Wille in Anspruch genommen wird, ebenso wie der Verstand sich entwickelt, indem man ihm zu thun giebt, die ästhetische Kraft, indem man ihr Raum schafft und Anreiz giebt sich zu bethätigen? Kann umgekehrt die Bildung des Gedankenkreises etwas Andres zum Resultat haben als gebildete Gedanken? Ist Wille überhaupt etwas Eignes — und Herbart selbst kann nicht umhin, fortwährend von ihm auch wieder wie von etwas Eigenem zu sprechen — so sieht man nicht ein, wie aus Gedanken, ohne etwas Weiteres, Wille werden soll.

Aber freilich, Herbarts Psychologie nötigte zu solcher Gewaltsamkeit, ja man wundert sich, wie gesagt, nur, daß er die Konsequenz nicht noch weit schroffer durchführt. Ein selbständiges Begehren oder Wollen giebt es gar nicht, sondern bloß Vorstellungsmassen einerseits, die vorübergehenden Erregungen des Gefühls andrerseits, die übrigens auch nur vergängliche Modifikationen der Vorstellungen, gleich den

Wellenbewegungen des Wasserspiegels sind, die sich bald wieder ins Gleichgewicht setzen und keine bleibende Spur hinterlassen.

Herbart scheint in der That nur diesen Gegensatz zu kennen; und in diesem Gegensatz ist auch sein „erziehender Unterricht“ wesentlich zu verstehen: nicht die augenblicklichen Erschütterungen des Gemüts, das „Hin- und Herrütteln der Empfindungen, wodurch besonders Mütter so manchmal die Erziehung zu besorgen glauben“, sind das wirklich Erziehende, sondern allein die Bildung der Gedankenmassen. Giebt es denn kein Drittes? Ist der Wille gar nichts Eigenes? Nein, er ist nichts Eigenes, das ist die einzig klare Antwort, die im Sinne der Herbartschen Psychologie gegeben werden kann; und, von einigen Schwankungen abgesehen, predigt auch seine Ethik und Pädagogik nichts Andres als eben dies. Der Wille kann nicht sich selber Gesetz sein, er trägt in sich selbst kein Kriterium der Richtigkeit, keine Kraft sich selbst zu berichtigen; also kann er auch nicht zum Rechten geführt d. h. erzogen werden durch Anrufung des Willens selbst, wie ein Andrer für selbstverständlich hielte, sondern hauptsächlich durch die geeignete Bildung der Vorstellungen, die nur in bescheidenem Maße unterstützt wird durch die momentanen Gefühlswirkungen der Zucht.

Auch hier scheinen mir die Nachfolger Herbarts nicht ganz mit ihm selbst übereinzustimmen. Sie lehren zwar auch, daß der Unterricht nicht bloß ein, sondern das wesentliche Mittel der Erziehung sei; aber sie betonen beim Unterricht mitunter in einer Herbart ganz fremden, mit seiner Grundansicht sogar unvereinbaren Weise die Gemütswirkungen, und scheinen nicht selten eben hierin (abgesehen von der sittlichen Zielbestimmung) sogar das Wesentliche des „erziehenden Unterrichts“ zu sehen. Die ergreifende, erwärmende, persönliche und an die Persönlichkeit des Schülers sich unmittelbar wendende Behandlungsweise der Unterrichtsstoffe, welche statt der reinen, objektiven Vorführung

die Beurteilung in den Mittelpunkt stellt, wird vor allem betont, daher die Erfüllung des Lehrers mit sittlicher oder, wie meist gesagt wird, sittlich-religiöser „Gesinnung" zur beherrschenden Forderung gemacht. Es muß behauptet werden, daß diese (durch Ziller schon aufgebrachte, wohl am stärksten durch Zillig vertretene) Auffassung des erziehenden Unterrichts nicht die Herbarts ist. Man kann höchstens sagen, daß er auch daran nicht ganz unschuldig ist. Er hat das Eigentümliche der Willensbildung verkannt, während diese ihm doch — mit Recht — die große Hauptsache bei der Erziehung ist; die Bildung der Vorstellungen, der er sie aufbürdet, kann sie thatsächlich nicht leisten; und so begreift sich, daß man schließlich auf die Gefühlswirkung*) als das Einzige, was übrig bleibt, verfällt; so sehr auch Herbart selbst davor gewarnt hat, auf diesen lockeren Grund irgend etwas Wesentliches in der Erziehung zu bauen.

Die letzte Wurzel des Fehlers glauben wir zu erkennen in dem Uebersehen der Spontaneität, des selbstschöpferischen Momentes in aller Bildung, das uns den Begriff der Bildung, als des Sich-Bildens der inneren Kräfte, überhaupt erst verständlich macht. Es ist bezeichnend, wenn Herbart irgendwo sagt: das Wort Sollen deute das Zukünftige an. O nein, es besagt keineswegs das, was auf uns zukommt, sondern worauf wir loszugehen haben. „Ich soll", heißt keineswegs „ich werde"; es heißt nicht: ich erwarte, daß ich das und das thun, oder richtiger, daß es mit mir dahin kommen werde, sondern: ich setze mich

*) Zillig (Art. Gesinnungsunterricht in Reins Encykl. Handb. II 820) lehnt allerdings ab, daß die sittliche Bildung durch Gemütsbewegungen geschehe. Aber dann wieder heißt es (ebendort), der „Gesinnungsunterricht" erhebe sich aus unmittelbaren Gemütserfahrungen; was den Zögling dauernd bestimmen solle, müsse ihm „durch innige und starke Empfindung . . . wert und teuer geworden sein"; während „Begriffe des Verstandes" mit dem Gesinnungsunterricht, der der „vorzugsweise erziehende Unterricht" sei, nichts zu thun haben, u. dgl. m.

dafür ein, mein innerstes Selbstbewußtsein heißt mich es thun, und wenn ich es dennoch nicht thue, so bin ich vor mir selbst verurteilt. Bei Herbart ist allerdings Vorstellen Streben; aber dunkles, unbewußtes, mechanisches Streben; ein Getriebenwerden und nur dadurch Treiben. Er verkennt die Spontaneität in der Verstandesbildung, in der ästhetischen Bildung ebenso wie in der Willensbildung; während aber vom Intellekt und vom ästhetischen Vermögen eher noch etwas übrig zu bleiben wenigstens scheinen kann, wenn man die Spontaneität wegstreift, so wird dagegen im gleichen Falle der Wille, der ganz Spontaneität ist, auch ganz zunichte; und so ist es bei Herbart, vielmehr so würde es sein, wenn nicht die Gewalt der Sache sich doch bisweilen gegen die Einseitigkeit seines psychologischen Denkens behauptete und den ursprünglichen Fehler wenigstens halb und halb wieder verbesserte.

Ich will nun dies allgemeine Urteil in kurzer Uebersicht über Herbarts Hauptsätze vom erziehenden Unterricht etwas mehr im Einzelnen zu begründen versuchen; nicht ohne zugleich auf Momente, die eine günstigere Auffassung vielleicht gestatten, Ihre Aufmerksamkeit zu lenken. Ich lege dabei die ältere Darstellung, die der Allgemeinen Pädagogik zu Grunde, als die ursprünglichere und wärmere, die die Motive der Herbartschen Ansichten deutlicher erkennen läßt, wenn sie auch in formeller Hinsicht gegen die des „Umrisses" vielleicht etwas zurücksteht.

Gleich in der Einleitung stehen die bekannten Sätze, die man gleichsam als die Einsetzungsurkunde des erziehenden Unterrichts oft angeführt findet: „Ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht"; und „Wie der Gedankenkreis (des Zöglings) sich bestimme, das ist dem Erzieher Alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen, und daraus Grundsätze und Handlungsweisen"; wo besonders be-

zeichnend ist, daß das Vermittelnde zwischen Denken und Handeln die Empfindung, d. h. das Gefühl ist und nicht der Wille.

Also „Erziehung durch Unterricht“: Was wäre denn Erziehung ohne Unterricht? Man „bemächtigt sich der Empfindungen des Zöglings; an diesem Bande hält man ihn, und erschüttert unaufhörlich das jugendliche Gemüt... wie kann sich nun ein Charakter bilden“, da doch Charakter „innere Festigkeit“ bedeutet?

Gewiß, Erschütterungen sind nicht das geeignetste Mittel, das Gemüt fest zu machen. Dagegen taugt dazu, hilft dazu jedenfalls mit die Festigung der Gedanken. Kein Einsichtiger wird das bestreiten.

Auch die Zucht wirkt das Beste, das sie wirken kann, nach Herbart durch den Beitrag, den sie eben hierzu leistet. „Liest der Zögling im Gemüt des strafenden Erziehers den sittlichen Abscheu, die Mißbilligung des Geschmacks, den Widerwillen gegen allen Unfug, so ist er versetzt in dessen Ansicht, er kann nicht umhin ebenso zu sehen, und dieser Gedanke wird nun eine innere Macht gegen die Neigung“.

Auch darin liegt zweifellos etwas Richtiges; nur muß wiederum auffallen, daß Herbart gar nichts Andres zu kennen scheint, als Gedanken einerseits, Gemütserschütterungen andrerseits. Wo bleibt der Wille? Ist er rein nur beiläufige Folge von Gedanken einerseits, Gemütserregungen andrerseits? Hat er gar nichts in sich, das ihn bestimmen kann? Nicht nur in die Ansicht und in die Gemütserregung des Erziehers soll der Zögling versetzt werden, sondern der Ernst seines Wollens soll ihn mitergreifen, und so das Wollen, das Willensbewußtsein in ihm selber wecken; so wird er dann auch mit ihm wollen, und nicht bloß eine Ansicht und eine Gemütserregung davontragen. Der bloße Gedanke — eine Macht gegen die Neigung, ist das nicht ganz unpsychologisch ge-

dacht? Und daß auch die Gemütserregung eine solche Macht nicht ist, hat ja Herbart unzweideutig ausgesprochen.

Gewiß trägt die Konzentration im Denken zur Festigung des Willens mächtig bei, aber vielleicht nur deshalb, weil sie selbst gar sehr Willenssache ist, weil sie ein starkes Aufgebot des Willens schon erfordert, mithin direkt den Willen in Uebung setzt. Hätte Herbart das gesagt, so würde er etwas sehr Richtiges gesagt haben. Aber eben das sagt er nicht; ich wenigstens habe gerade diese Einsicht immer bei ihm gesucht, und sie nicht gefunden.

Manches Einzelne würde dazu allerdings passen, oder vielmehr sich auf diese ihm thatsächlich fremde Ansicht unschwer übertragen lassen. So, wenn er ausführt, daß die verlangte, bis auf den Charakter sich erstreckende Wirkung vom Gedanken nur dann ausgehen kann, „wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß“; daß man „Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen“ müsse. Gewiß, es müssen ganze Welten der Erkenntnis, der Sittlichkeit, der Kunst im Geiste des werdenden Menschen sich organisieren, er muß sein eigenes Menschsein beziehen lernen auf die ewigen Aufgaben des Menschen, der Menschheit. Diese Forderung ist überaus richtig, und überaus einstimmig mit dem Besten, was auch die Vorgänger Herbarts gewußt und gesagt haben. Freilich von einem Hineinbringen in die jugendliche Seele hätten sie nicht gesprochen, da sie vielmehr ganz davon durchdrungen waren, daß die jugendliche Seele alles aus sich selbst hervorbringen müsse, wie die Pflanze ihr Wachstum, und die Thätigkeit des Erziehers dabei allenfalls nur wie die des Gärtners sein könne, der das Wachstum der Pflanze nicht macht, wenn er auch Vieles, schützend und direkt fördernd, dazu thun — und noch viel mehr verderben und versäumen kann.

Von neuem kommt die Hauptfrage bei Herbart zur Sprache bei der Zweckbestimmung der Erziehung. Neben

die „Hauptansicht", nach welcher ihr einziger Zweck die Sittlichkeit ist, stellt er hier (wie früher schon erörtert) die andre, nach der es eine Vielheit relativ selbständiger Zwecke giebt. „Vielseitigkeit des Interesse" ist sein bekannter, eigentlich dieser „Nebenansicht" entstammter Ausdruck; sie wird dann noch näher bestimmt als gleichschwebende Vielseitigkeit. Frühere hatten harmonische Ausbildung aller menschlichen Grundkräfte gefordert; und daß statt Vielseitigkeit Allseitigkeit stehen sollte, teilt Herbart selbst als eine ihm von Jemand vorgeschlagene Verbesserung seiner Bestimmung mit. Er lehnt das auch nicht ganz ab, erkennt vielmehr diesmal an, daß die vielerlei Richtungen des „Interesse" doch sämtlich von einem Punkte ausgehen, daß alle Interessen doch einem Bewußtsein zugehören müssen; „diese Einheit dürfen wir nie verlieren". Schiene er nur nicht oft sie nur allzu sehr zu verlieren! Wenigstens eine gesetzmäßige, zentrale Einheit in Kants Sinne hat er nirgends nachgewiesen; er scheint sie mindestens nicht zu vermissen, viel eher aber sie ganz abzulehnen.

Und so löst sich in der Ausführung doch alles wieder in ein Vielerlei auf. Das Interesse, sagt er, geht aus von „interessanten Gegenständen und Beschäftigungen"; diese „herbeizuschaffen" ist Sache des Unterrichts, welcher die Vorarbeit der Erfahrung und des Umgangs fortsetzt und ergänzt. An die Erfahrung nämlich hat der Unterricht anzuknüpfen zur Entwicklung der Erkenntnis, an den Umgang zur Entwicklung der Teilnahme.

Umgang, Teilnahme: das scheint auf einen sehr wichtigen Faktor der Erziehung hinzudeuten, nämlich auf den Einfluß der Gemeinschaft auf die Erziehung, vorzüglich auf die Erziehung des Willens. Daß Gemeinschaft erzieht, das scheint mir die entscheidende Einsicht zu sein, die für die Frage der Willensbildung aus Pestalozzi zu schöpfen war. Hat Herbart diese Einsicht Pestalozzis etwa aufgenommen und fortentwickelt, oder auch auf eigenem Wege, unabhängig

von Pestalozzi, wieder erreicht? Wir müssen beides verneinen.

Zunächst die Teilnahme erklärt er als Versetzung in Anderer Empfindung, Vervielfältigung derselben Empfindung, kurz Sympathie. Da sie also Gefühlssache ist, so bedarf sie der Leitung der Vernunft; worunter aber verstanden wird die Erkenntnis jener ästhetischen Verhältnisse, welche die sittlichen Ideen begründen. Also immer Empfindungen einerseits, Erkenntnis, d. h. Vorstellung andrerseits, nichts von Willen. Man hätte doch gedacht, daß gerade er in seiner spontanen Kraft sich entwickeln sollte durch die Gemeinschaft, nicht sofern sie auf bloßem Mitgefühl, sondern sofern sie auf dem Mitwollen beruhe. Man lernt wollen im Mitwollen des Andern, so wie man verstehen lernt im Mitverstehen, und gewiß auch fühlen im Mitfühlen des Andern. Aber die erste dieser drei Thatsachen — leider die hier entscheidende — fällt bei Herbart unter den Tisch. Diese aber meint gerade der Satz, daß Gemeinschaft erzieht.

Der „Umgang" soll ursprünglich die Teilnahme entwickeln. Umgang ist ein ziemlich schwaches Wort; mit wie vielen Menschen hat man Umgang und doch fast keine innere Gemeinschaft. Doch sei immerhin eben diese gemeint: allein der Unterricht sollte doch Alles leisten? Nun, der Unterricht ergänzt, wie die Erfahrung, so auch den Umgang. Freilich leistet er für beide nicht das Gleiche. Daß der Unterricht die Erfahrung ergänzt, ist leicht verständlich und liegt thatsächlich vor. Dagegen wie er den fehlenden Umgang (die fehlende Lebensgemeinschaft, wie wir sagen würden) ergänzen sollte, das wäre — so sagt Herbart selbst, und möchten doch seine Anhänger sich dies Wort ganz besonders merken — das wäre, „als ob man des Tages entbehren und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte". Allein die Erziehung hat nun einmal Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt; also — sollte man denken, leistet eben die Erziehung (nämlich die des Erziehers)

bei weitem nicht das Entscheidende zur Willensbildung; das Leben erzieht, allen Erziehern zum Trotz. Allein so folgert Herbart nicht, sondern betrachtet fortan als bewiesen, daß der Unterricht also doch im stande sei, sowohl Erfahrung als Umgang zu „ergänzen". Es empfiehlt sich, hierüber recht ernstlich nachzudenken, und sich klar zu werden, ob man diesen Gedankenschritt mitmachen kann oder nicht. Mir scheint er ein Fehlschritt, ja ein gewagter Sprung über eine klaffende Lücke zu sein. So fragmentarisch der Umgang d. h. die lebendige Gemeinschaft sein mag und so zusammenhängend der Unterricht — jenes bleibt „Tag" und dies „Kerzenlicht", darüber ist einmal nicht wegzukommen.

Sonst ist recht Vieles anzuerkennen. Der Unterricht erzieht, nach Herbart, erstlich durch seinen Inhalt. Gewiß; wir würden freilich hinzusetzen: durch die Anspannung der Willenskraft, welche die Aneignung des Inhalts fordert; sogar fast gleichviel, was diesen Inhalt im besondern ausmacht, wofern ihm nur die grundwesentliche (auch von Herbart beiläufig als unerläßlich erkannte) Beziehung nicht fehlt zu jener Einheit, in der alle Richtungen des „Interesse", wie Herbart sagt — alle Richtungen, in denen Bewußtseinsinhalt erzeugt wird, würden wir statt dessen sagen — zusammenstehen, oder von der sie vielmehr ausgehen müssen. Um aber eben diese Beziehung auf immer dasselbe letzte Zentrum aufzufassen, dazu gehört jene Zusammennehmung der ganzen seelischen Kraft, jene innere Konzentration, in der wir den Kern und die Wurzel des Willens sehen. Allein, das mögen wir hinzudenken; Herbart spricht nur von der Gestaltung der Gedanken als solcher; nichts von Willensthätigkeit hierbei.

Zweitens, lehrt Herbart, auch der Erzieher selbst, der, von seinem Gegenstand erfüllt, ihn dem Zögling in gemütsbewegender Art darzubieten versteht, wird dem Zögling zu einer Erfahrung und zu einem Umgang. — Wir würden

auch hier berichtigen: Der Unterricht selbst ist eine Gemeinschaft, und gerade in erster Linie Willensgemeinschaft; das ist gewiß ein sehr bedeutendes erziehendes Moment am Unterricht. Gerade die Gefühlserregung aber möchten wir nicht als die Hauptsache dabei ansehen. Ich bin weit entfernt, Herbart für die preußischen Lehrpläne für höhere Schulen vom Jahre 1891 verantwortlich zu machen, die auf dem Wege obrigkeitlicher Verordnung dem Lehrer Begeisterung, innere Erfüllung mit dem Gegenstand, Lebenswärme, Persönlichkeit und was sonst noch alles anbefehlen; Herbart, glaube ich, würde das entrüstet von sich weisen, daß man von seiner nur beiläufigen Hervorhebung des Gefühlsmoments im Unterricht solchen Gebrauch macht. Gleichwohl muß gesagt werden, er hat durch die Verdunkelung der selbständigen Bedeutung des Willens dazu wohl einigen Anlaß gegeben. Mit bloßen Vorstellungen und Gedanken bewegt man eben den Willen thatsächlich nicht; was Wunder also, daß man schließlich zu den kleinen Mitteln der Gefühlserregung, als dem Einzigen was übrig gelassen ist, zurückkehrt?

Endlich weiß Herbart noch ein Drittes zu nennen, wodurch der Unterricht erziehend wirken kann: beim Unterricht in der Schule entwickelt sich von selbst eine Art geselliger Ordnung; die Schule stellt eine Art bürgerlichen Verein wie im lebendigen Abbild dar, und bereitet so auf das wirkliche Bürgertum vor. Dies, wie auch die ganz an Pestalozzi sich anschließenden Bemerkungen über die Entwickelung der ersten religiösen Vorstellungen aus einer einfachen Erweiterung des Verhältnisses zwischen Kind und Eltern, sind beiläufige Einzelheiten, die auf die erziehende Wirkung der Gemeinschaft wenigstens hindeuten. Grundsätzlich als beherrschender Faktor in der Erziehung ist sie von Herbart nicht erkannt.

Auf die Unterrichtslehre im einzelnen möchte ich, um unsere Betrachtung ganz auf die Grundfrage zu konzentrieren, lieber nicht eingehen. Entbehrlich scheint im besondern

eine Prüfung der Zillerschen Kulturstufentheorie, nach der einsichtigen Kritik, die v. Sallwürk[1]) ihr gewidmet hat. Ich halte den ihr zu Grunde liegenden Gedanken für recht wenig fruchtbar; bei jedem Versuch einer ernstlichen Durchführung scheitert er offenbar. Auch die wunderliche Ueberschätzung des Geschichtlichen im Unterricht überhaupt — die wieder in den erwähnten „Lehrplänen" besonders auffallend hervortritt — hat großenteils ihre Wurzel in der Zillerschen Lehre von der Geschichte als „Gesinnungsstoff"; von „ethischen Unterrichtsstoffen" u. dergl. reden die „Lehrpläne" geradezu in den Phrasen nicht sowohl Herbarts als der Herbartianer Ich halte es für einen ernsten Irrtum, daß Kinder, selbst Primaner, Geschichte nicht bloß „lernen", sondern verstehen. Das „Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit", von dem die „Lehrpläne" so nichtsahnend reden, wird gerade der redlichste Geschichtsforscher von sich nicht behaupten wollen. Gerade ein etwas entwickelter Geschichtssinn scheut vor solchem Anspruch zurück; er wird in erster Linie vielmehr bemüht sein, das überaus schätzbare Wissen darum, was alles man nicht weiß, im Zögling zu fördern. Dann aber ist es mit den stolzen Hoffnungen, die für die Charakterbildung der Nation auf den Geschichtsverstand unserer Sekundaner und Primaner gesetzt werden, wohl gründlich vorbei. Ich leugne damit nicht, daß der Geschichtsunterricht zur sittlichen Erziehung eine ganz bestimmte Beziehung hat; es wird davon noch zu reden sein. Aber der Beitrag, den er zur Willenserziehung liefert, ist bedingt durch eine ganze Reihe andrer Faktoren von an sich größerem Gewicht; nur wer diese verkennt, kann im Geschichtsunterricht ohne weiteres eine sittliche Erziehung sehen.[2])

Dies alles kann hier nur beiläufig berührt werden;

---

[1]) Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. 1887.

[2]) Für die genauere Behandlung dieser und andrer hier nahe liegender Fragen muß ich auf mein Buch „Sozialpädagogik" verweisen.

denn noch bleibt uns übrig, Herbarts Behandlung der Zucht, insoweit sie unsere Hauptfrage betrifft, mit ein paar Strichen zu zeichnen.

Merkwürdig ist die gelegentliche Anerkennung, die Herbart hier dem „kategorischen Imperativ" zollt. Es sei zwar bei Kant fehlerhaft gewesen, die Sittenlehre wissenschaftlich mit dem kategorischen Imperativ anzufangen, aber ein noch schlimmerer Mißgriff sei es, die Menschheit vom kategorischen Imperativ gar entbinden zu wollen. — Indessen woher soll der kategorische Imperativ kommen? Der Geschmack soll überhaupt nicht gebieten, nur billigen oder mißbilligen. Wenn aber, so geböte er keinesfalls kategorisch d. i. bedingungslos, sondern bedingt, hypothetisch: willst du die Billigung des Geschmacks finden, so mußt du so und so wollen. Wie aber, wenn ich an diesem Geschmack nun keinen Geschmack finde? Ein kategorischer Imperativ auf dem Boden des Geschmacks ist ein unvollziehbarer Begriff.

Wie entsteht aber das reine sittliche Urteil? Nach Herbart aus der Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum Urteilen, die in Erfahrung und Umgang und dem beide ergänzenden Unterricht sich reichlich finden; welche zugleich in „ergreifender" Darstellung, in einer „poetischen Konstruktion" dargeboten werden müssen. Kurz, „nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht kann die reine, begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbare Wärme fürs Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt."

Also wirklich auf die innere Erwärmung und Ergriffenheit, wie von einer bedeutenden Dichtung, scheint jetzt alles gestützt zu werden. Das ist es, was die Herbartianer, oder eine heute mächtige Richtung unter diesen, begierig aufgegriffen haben. Gewiß hat das auch eine Gewalt, wenigstens zum Umwerfen; ob aber auch zum Aufbauen? ob eine unmittelbare Gewalt auf und über den Willen? Möchte man

da doch vor Täuschungen — und Enttäuschungen auf der Hut sein!

Wie viel richtiger heißt es wenige Seiten weiter: Handeln ist das Prinzip des Charakters; die That erzeugt den Willen aus der Begierde.

Vortrefflich. Nur freilich, wenn man weiter fragt, woher kommt denn die Energie zur That? so lautet die Antwort wieder: im Gedankenkreis ist das ursprüngliche Leben, die erste Energie; die Bildung des Gedankenkreises also ist der wesentlichste Teil der Erziehung; man erwartet eigentlich: das Ganze. Dann aber lautet es noch vorsichtiger: die Wirkung auf den Gedankenkreis, wiewohl sie nur auf einen Faktor des Charakters treffe, sei dennoch beinahe das Ganze der absichtlichen Charakterbildung; was an sich nicht ausschlösse, daß erstens, was der Zögling aus seinem Eigenen dazuthun muß, zweitens, was die Umgebung, die Gemeinschaft, in der er lebt, ohne jede bewußte erzieherische Absicht in ihm wirkt, vielleicht gar der Hauptteil der Charakterbildung wäre. Das kann indessen nach Herbarts Voraussetzungen wohl nicht gemeint sein; jedenfalls ist es nicht gesagt.

„Die große sittliche Energie", heißt es ferner, „ist der Effekt großer Szenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen. Wem Hauptverhältnisse des Lebens" (des Lebens? Aber es ist wieder nur der Niederschlag gemeint, den das Leben im Gedanken hinterläßt!) „in der Familie, im Vaterlande, eine und dieselbe sittliche Wahrheit lange . . . vor Augen gehalten haben; wer sich vertiefte in der Freundschaft . . . in der Religion . . .; einen solchen sehen wir dann vortreten mit heroischem Geiste" u. s. f. Es müsse sich die Reinheit der Idee mit der Kraft der Erfahrung verbinden. Vortrefflich, wenn die praktische Erfahrung gemeint wäre, die Erfahrung, die der Wille macht, indem

er sich selbst einsetzt; aber nur gerade dies sagt Herbart nirgends.

Und andere Belehrung gewinnt man auch nicht aus den zahlreichen weiteren Stellen, die sich noch anreihen ließen. Und so beschließe ich lieber diese Uebersicht, um das Ergebnis dahin zusammenzufassen: Herbart hat den Anteil des Unterrichts an der Erziehung des Willens kräftig hervorgehoben; wir würden diesen Anteil zum Teil anders bestimmen und anders begründen, aber erkennen darum nicht weniger das Verdienst der allgemeinen These an, daß der Unterricht erziehend sein soll, so weit irgend es in seiner Natur liegt. Aber eine bedenkliche Ueberschätzung dieses Anteils, eine theoretisch und praktisch gleich anfechtbare Verkennung des Eigentümlichen der Willensbildung müssen wir darin sehen, daß dem Unterricht, allenfalls in Verbindung mit den sekundären Hülfsmitteln der Zucht, die ganze Verantwortung für die Erziehung des Willens aufgebürdet wird. Ist „Handeln das Prinzip des Charakters", wie Herbart so trefflich zu sagen weiß, so sollte klar sein, daß der Unterricht, der zum eigentlichen Handeln doch gar zu wenig Gelegenheit bietet, folglich auch nicht die eigentliche Schule des Charakters sein kann. Die Schule unterrichtet, das Leben erzieht; das wird im letzten Kern immer richtig bleiben. Die Schule erzieht auch, denn auch sie ist ein Stück Leben; aber es ist nicht der beherrschende Teil der Willensbildung, den sie auf sich nehmen und für den sie allein einstehen kann; auch was sie dazu beizutragen vermag, kann nicht zur vollen Geltung kommen, wenn nicht für die andern, schließlich wesentlicher an der Willensbildung beteiligten Faktoren zureichend gesorgt ist. Die Schule kann zur Erziehung des Willens das Ihre nur leisten, wenn ihre Wirkung sich vereinigt mit der Erziehung, die das ganze Leben dem Zögling angedeihen läßt. Dadurch erleichtert sich die Aufgabe der Pädagogik freilich nicht; aber es ist vielleicht auch etwas wert, daß man sich ihre

Schwierigkeit ihrem vollen Umfang nach zum Bewußtsein bringt.

Was aber zur Lösung der so begriffenen Aufgabe mit andern Mitteln beigetragen werden kann, das zu erörtern wird uns der zweite, aufbauende Teil unserer Betrachtungen, zu dem wir demnächst übergehen, Gelegenheit bieten.

5.

Mit der Frage nach den haltbaren Grundlagen der Erziehungslehre sahen wir uns durch die derzeitige Lage unsrer Wissenschaft zunächst an Herbart gewiesen. Allein die Fundamente, auf denen er den Bau der Pädagogik zu errichten unternommen hat, erwiesen sich nicht tragfähig. Um so mehr werden Sie erwarten, daß ich nun positiv zeige, auf welcher anderen Grundlage ein Neubau möglich ist.

Man hat keine Freude am bloßen Niederreißen. Es finden doch so viele tüchtige Pädagogen bei Herbart ihre Rechnung; warum sie irre machen, wenn doch schließlich Erträgliches dabei herauskommt, und Besseres, wie es scheint, nicht vorhanden ist? Allein ich sagte schon: wo es sich um Erziehung handelt, soll nicht das Erträgliche, sondern das Beste allein uns genügen; und vielleicht giebt es Besseres, das nur darum nicht gesehen wird, weil man sich mit Herbart zu rasch zufrieden gegeben hat.

Einige erste Grundlinien zu einer positiven Ansicht hat unsere Kritik schon ergeben; versuchen wir also, ihren positiven Ertrag uns zu vergegenwärtigen.

Als Hauptfehler Herbarts glaubten wir zu erkennen die mangelnde Würdigung der selbständigen und maßgeblichen Stellung, die dem Willen in der Erziehung gebührt. Das ist der Stein, den Herbart verworfen hat, und der zum Eckstein gemacht werden muß.

In seltsamem Widerstreit mit dieser allgemeinen Zurückschiebung des Willens schien andrerseits bei der berechtigten Betonung des sittlichen Endzwecks der Erziehung die verhältnismäßige Selbständigkeit der wissenschaftlichen, der technischen, der ästhetischen Bildung von Herbart und den Seinen zu wenig gewürdigt zu werden. Denn, wie der Wille, so ist auch der Verstand, im Doppelsinn des Kennens und Könnens, und so auch die künstlerisch gestaltende Phantasie sich selber Gesetz, nicht ausschließlich dem Gesetz des Willens unterworfen. Was logisch und was ästhetisch richtig und falsch ist, hängt an sich nicht vom Sittengesetz ab, sondern steht fest durch die eigne Gesetzmäßigkeit des reinen Verstehens und der reinen Phantasiegestaltung. Also, schien uns, müsse auch die logische, die ästhetische Bildung etwas Eigenes sein, wenngleich der höchste Erziehungszweck immer der sittliche bleibt; der höchste nicht bloß als der vornehmste, sondern der auch inhaltlich alle andern überragende und beherrschende. Denn wozu dient zuletzt alles Kennen und Können, wenn nicht zum Handeln, und was zuletzt giebt uns das Recht zu der wundervollen Muße des ästhetischen Spiels, was verleiht diesem Spiel die köstliche Würze des ernsten Gehalts, wenn nicht der heiße sittliche Kampf des Lebens? Das wird eine Erziehungslehre, die den Willen an die Spitze stellt, am wenigsten zu übersehen in Gefahr kommen.

Es ist übrigens nur scheinbar widersprechend, wenn Herbart einerseits den Anteil des Willens an der Bildung möglichst zurückdrängt, andrerseits den selbständigen Wert der logischen, der ästhetischen Erziehung nicht genug würdigt. Es ist, hier wie dort, das Selbstschöpferische in der Erziehung, was er übersieht. Die Grundform des geistigen Wachstums liegt ursprünglich gleichsam vorgezeichnet in den ersten Keimen des sich bildenden Geistes, sie kann nicht erst als sekundärer Erfolg irgend einer äußern Behandlung, auch nicht als nachträgliches mechanisches Ergebnis vieler selb-

ständiger Einzelbewegungen der psychischen Elemente, der Herbartschen „Vorstellungen“, entstehen. Sondern von der Wurzel an strebt die Bildung der Vorstellungen zur Klarheit des Verstehens, d. i. zur Einheit des Selbstbewußtseins der Erkenntnis, in welcher die für sich einzelnen Vorstellungen in durchgängige Verknüpfung mit einander treten und so zu einer Welt des Verstandes unter eignen Gesetzen sich zusammenschließen; von der Wurzel an strebt die Bildung der Triebe zur Festigkeit des Wollens, d. i. zur Einheit des sittlichen Selbstbewußtseins, in welchem ebenso die für sich einzelnen Strebungen sich vereinigen und zu einer eigenen Welt des Willens bilden; und von der Wurzel an strebt selbst das scheinbar der Regel entfliehende Spiel der Phantasie zur Reinheit der künstlerischen Gestaltung, d. h. wiederum zu einer Einheit, nämlich des ästhetischen Selbstbewußtseins, in dem die noch so frei spielenden Linien der Phantasiegestaltung harmonisch zusammenklingen möchten, um auch sich zu einer eigenen, ästhetischen Welt unter eignen Bildungsgesetzen zu organisieren. Ohne diese Freudigkeit des Schaffens, des Bildens seiner selbst aus sich selbst, wüßten wir den ganzen Begriff der Bildung nicht zu verstehen; das Wort selbst weist deutlich darauf hin, denn es besagt doch wohl, daß etwas in uns sich bilde, nicht, daß wir als totes knetbares Wachs uns bilden lassen wollen zu der Form, die dem formenden Künstler beliebt; woher käme denn ihm selbst die Form, die er unserm Geiste aufprägen soll, wenn sie nicht aus seinem Geiste frei und eigen hervorgewachsen wäre? Die Formgesetze, und das sagt schon, die Bildungsgesetze jener inneren Welten müssen also Gesetze unseres eigenen Bewußtseins sein, und als die organisierenden Kräfte dieser Welten auf der Höhe der Selbstbildung auch zum Bewußtsein kommen. Das wäre denn wohl der Gipfel, zu dem alle Bildung hinanstreben muß; und darin würde auch die so lange und auf so wunderlich verschiedenen Wegen gesuchte

„Konzentration" der Bildung enthalten sein. In Summa: der menschliche Bildungsgang kann sich nach keinen andern Gesetzen organisieren, als nach welchen jene drei Welten des Bewußtseins sich, je in sich und im Verein mit einander, organisieren.

Damit, meinen wir, ist der Erziehungslehre, was ihre erste und zentrale Aufgabe, eben die Organisation des Bildungsganges überhaupt betrifft, der Weg deutlich gewiesen. Diese Ansicht überbietet die Herbart'sche Auffassung vom erziehenden Unterricht, während sie ihr gesundes Motiv festzuhalten und nur zu vertiefen sucht. Nicht weil einseitig von der Ordnung der Vorstellungsmassen die Berichtigung des Willens abhinge, liegt im Unterricht des Verstandes zugleich die Bildung des Willens; mit nicht minderem Rechte könnte das Umgekehrte behauptet werden; sondern weil die Gesetzlichkeit der Bildung des Denkens und Erkennens, die Gesetzlichkeit der Bildung des Willens, endlich die Gesetzlichkeit auch der ästhetischen Bildung (die bei Herbart ganz zu kurz kommt) in einem letzten Einheitsgrunde, einem letzten Gesetze des Bewußtseins zusammenhängen, welches alles im besondern sich Gestaltende in einer zentralen Einheit zusammenfaßt: darum sind Verstandesbildung, Willensbildung und ästhetische Bildung nicht von einander zu reißen, sondern ist in allem, was zunächst auf die Bildung des Verstandes zielt, zugleich ein willenbildendes und ein ästhetisch bildendes Moment anzuerkennen und umgekehrt.

Zugleich aber ergiebt sich aus dieser Ansicht nunmehr ganz klar, was aus Herbarts allgemeinen systematischen Voraussetzungen keineswegs überzeugend hervorging: weshalb dem Willen eine schlechthin beherrschende Stellung in der menschlichen Bildung gebührt. Denn in ihm prägt sich am reinsten und ursprünglichsten jene Spontaneität aus, die aller menschlichen Bildung als letzte Triebkraft zu Grunde liegt. Die Grundforderung der Bildung, sich in sich selbst zu fassen und zusammenzunehmen, ergeht zuerst an den Willen;

darum sind die Kräfte, die ihn zu lenken und zu richten vermögen, für die Erziehung allerdings die wichtigsten. Auch ein großer Forscher oder Künstler wird nicht ohne Wahrheit, Kraft und Reinheit des Wollens. Alles, was Erziehung dazu beitragen kann, ist eigentlich das Wollenmachen; welches freilich nicht möglich ist ohne zugleich überlegenen Sachverstand, denn nur ein Erzieher, der auch in unserer Sache uns das Wollen vormachen kann, wird uns zum Wollen eben in dieser Sache bringen.

Als das Moment in der Erziehung aber, welches eigentlich dies Wollenmachen ermöglicht, erkannten wir das Moment der Gemeinschaft. Herbart würdigt die Gemeinschaft als Erziehungsfaktor, aber er würdigt sie nur in der matten Form der „Teilnahme", die durch „Umgang" geweckt werde; das wäre nichts als die gleichsam ansteckende Wirkung der Sympathie. Sonst war es einer der Vorzüge Herbarts, daß er auf den weichen Grund des Gefühls nicht allzu viel in der Erziehung bauen wollte. In der That nicht dies passive Mitfühlen ist es, woran wir bei dem Wort Gemeinschaft an erster Stelle denken, sondern das Mitverstehen und das Mitwollen. Sogar im ästhetischen Gebiet ist es nicht ein bloßes, gemeinsames Fühlen, worin man sich zusammenfindet; wie überhaupt der Kern der Kunst nicht im Hin- und Hergeworfenwerden zwischen Wonne und Schmerz, im Umwerfen und Wiederaufstellen besteht, sondern im Gestalten, welches sich immerhin auf die feinsten Regungen des Gefühls miterstreckt. Aber auch in diesem Gestalten giebt es eine Gemeinschaft. Das wird am deutlichsten im Kunstgenießen, das ohne ein inneres Nachgestalten des Kunstwerkes in irgend einem Grade der Vollendung nichts, jedenfalls nichts Aesthetisches ist. Aber selbst der schaffende Künstler vermag nur dadurch, wie wir in einem bezeichnenden Wort sagen, uns zu packen, daß er seinen Gegenstand gerade so schaut und hinschauend gestaltet, wie wir alle, einmal hingelenkt, ihn anzuschauen und in uns nachzuzeichnen

dann gar nicht umhin können. Also beruht die wahrhaft große Kunstkraft wahrlich auf Herstellung einer Gemeinschaft selbst des Individuellsten der Phantasiegestaltung, welche der Gemeinschaft des Verstehens und der Gemeinschaft des Wollens genau analog ist.

So also verstehen wir den Satz, daß die Gemeinschaft erzieht. Wir lernen verstehen, indem unser Geist in eine Gemeinschaft des Verstehens tritt mit dem, der die Sache zuvor verstanden hat und in ihr bereits ein Meister des Verstehens ist. Wir lernen wollen, indem unser Wille in eine Gemeinschaft des Wollens eintritt mit dem, der schon zuvor will, was wir wollen lernen sollen, und ein Meister in solchem Wollen ist; wir lernen sogar ästhetisch auffassen und gestalten, indem wir in eine Gemeinschaft der Auffassung und Gestaltung treten mit einem solchen, der dieser Auffassungs- und Gestaltungsweise schon zuvor Meister ist. Einen andern Weg der Erziehung giebt es nicht, jedenfalls keinen, der unmittelbarer ins Herz der Erziehungsaufgabe führte, d. h., der sicherer die Kräfte der Selbstbildung entbände, welche schließlich die entscheidenden sind.

Also schließt sich das Prinzip der Gemeinschaft der Bildung unserm ersten Leitgedanken, dem der Spontaneität der Bildung, nicht bloß äußerlich an. Fanden wir die Wurzel, die letzte organisierende Kraft aller Bildung in dem Einheitsgrunde des eigenen, verstehenden, wollenden und ästhetisch gestaltenden Bewußtseins des Menschen, so ist der Einheit, die im isoliert gedachten Individuum sich herstellen soll unter den zerstreuten, einzelnen Bewegungen des Denkens, des Wollens und der schaffenden Phantasie, genau analog die Einheit, die von Bewußtsein zu Bewußtsein sich knüpfen soll, damit auch da die Isolierung (nicht die Besonderung) aufgehoben werde. Thatsächlich organisieren sich jene notwendig verbundenen, sich wechselseitig auf einander beziehenden drei Welten des erkennenden, des wollenden, des künstlerisch gestaltenden Bewußtseins nicht nur in den einzelnen Menschen

dem Prinzip und letzten Gesetzesgrunde nach gleichartig, sondern sie organisieren sich wesentlich und vom ersten Anfang an in der Gemeinschaft der Einzelnen und durch diese Gemeinschaft. Es möchte sich verteidigen lassen, daß das Kind selbst nicht menschlich blicken und tasten und sich bewegen lernen würde, wenn es nicht in einer menschlichen Umgebung aufwüchse. Seine Umgebung ist sein unbewußter Lehrmeister. Man zeigt nicht bloß, man lenkt fortwährend auch ganz unabsichtlich die Aufmerksamkeit des Kindes auf die menschlich interessierenden Gegenstände, und bewirkt so, daß seine Wahrnehmung und Vorstellung sich bildet in der ganz bestimmten, dem Menschen eigentümlichen Weise. Vollends alles, was sich mit Wort und Begriff verknüpft — und was, das in den Bereich menschlicher Bildung fällt, verknüpfte sich nicht damit? — ist eben damit von der Gemeinschaft abhängig; ist doch das Wort seiner ganzen Funktion nach Vermittler geistiger Gemeinschaft und ihr unmittelbarer Ausdruck; es hilft nicht bloß zur Verständigung, sondern macht sie, über die rohste sinnliche Stufe hinaus, ganz allein möglich. Das Wort aber ist doch zugleich Bestimmung, Festlegung des Vorstellungsgangs; man kann nicht über die Bedeutung des Wortes sich gegenseitig verstehen, ohne annähernd das Gleiche und in gleicher Art und Verbindung vorzustellen. Setzt nun selbst in der Absonderung von unserer menschlichen Umgebung, im stillen einsamen Denken, dennoch der Gebrauch des Wortes sich fast ununterbrochen fort, also daß es fraglich wird, ob man überhaupt jemals wortlos zu denken vermag, so erhält sich ja eben darin wenigstens die Fiktion einer menschlichen Gemeinschaft, die Fiktion einer Mitteilung, bei der nun freilich wir allein zugleich Sprecher und Hörer zu sein scheinen; warum anders, als weil auch, was wir in der Stille denken, doch immer gedacht wird mit einer mehr oder minder bestimmten Beziehung auf die menschliche Gemeinschaft, in der wir leben und von der wir niemals ganz losgerissen sein wollen — ja, wollten wir es selbst,

nicht los könnten; die thatsächlich ihrem ganzen Gehalt nach fortbesteht, auch wenn wir uns noch so sehr vereinsamen; denn dieser Gehalt besteht eben in dem ganzen mitteilbaren, immer wie für Mitteilung sich gestaltenden Inhalt unseres Denkens, Thuns, und sogar Phantasierens. Was aber ist die Gesamtwirkung dieses so allmächtigen Einflusses der Gemeinschaft auf die Gestaltung der menschlichen Seele? Was anders als die um so weiter erstreckte und zugleich um so konzentriertere Einheit der drei Welten des Verstandes, des Willens und der ästhetischen Gestaltung? Das ist, was Herbart in einem seiner besten Worte nannte: Menschen auf Menschheit zurückführen. Menschheit, darunter verstehen wir nicht das unabsehbare, ungekannte und unverstandene Gewimmel der Milliarden von Menscheninduviduen, die gelebt haben, leben und leben werden. Dafür fehlt uns jeder Maßstab; wir brauchen uns, um dessen inne zu werden, nicht erst zu fragen: was ist uns Hekuba? sondern etwa: was ist mir mein Großvater, ja was ist mir Bruder und Schwester, wenn sie durch irgend ein Lebensgeschick äußerlich und innerlich von mir getrennt wurden? Dennoch hat man ein Recht von Menschheit zu reden. Unsere Vorfahren verstanden das Wort meist anders als wir gewohnt sind; sie dachten dabei weniger an die Summe der Menschenindividuen oder der Völker der Menschen; sie dachten weit zuerst an den Inhalt des Menschentums, an das, was den Menschen zum Menschen macht, freilich durch die Gemeinschaft der Menschen, durch die Teilnahme an der Schicksalseinheit der Menschengeschichte in irgend welchem Grade. Selbst dies Wort, Schicksalseinheit, drückt noch nicht ganz den Begriff aus, auf den es hier ankommt. Denn nicht ihre Begegnisse so sehr machen die Einheit der Menschheit aus, als ihr Schaffen, ihr unablässiges Wirken an dem Einen Werke des Menschentums; an dem Aufbau jener inneren Welten, die den Inhalt eines menschenwürdigen geistigen Daseins ausmachen. Nur nach dem Grade, wie

sie darauf fördernd oder hemmend einwirken, sind die äußern Geschehnisse schließlich eines ernsten Interesses wert. Die Völker selbst versinken im Ozean der Vergessenheit nicht anders als die Individuen. Wie wir von den nächsten Vorfahren kaum mehr wissen als einige gleichgiltige Nebenumstände, so vielleicht von den Urgermanen oder Indogermanen oder was für Vorfahren noch die Altertumsforschung aus dem Moder der Vergangenheit uns wiederausgraben mag. Träten sie uns leibhaft wieder entgegen, wir würden sie gar nicht verstehen, nicht die Laute, viel weniger den Sinn, die zu Grunde liegende Fühl- und Denkart. Aber sie haben gewirkt an dem Werke, an dem wir fortwirken, und diese Gemeinschaft, inhaltvoller, bewußter und also menschlich höher und reicher als die des Bluts und des im Blute wurzelnden dunklen Verwandtschaftsgefühls, diese Gemeinschaft besteht unzerstörlich, überdauernd jedes Gedächtnis der Menschen- und Völkerindividuen; zu dieser Gemeinschaft heranwachsen: das heißt Menschenbildung.

Von der Menschennatur also sollen wir es verstehen, was der Dichter von der andern Natur zu sagen scheint:

Bin ich wirklich allein? In deinen Armen, an Deinem
Herzen wieder, Natur . . .
Ewig wechselt der Wille den Zweck und die Regel, in ewig
Wiederholter Gestalt wälzen die Thaten sich um.
Aber jugendlich immer, in immer veränderter Schöne
Ehrst du, fromme Natur, züchtig das alte Gesetz!
Immer dieselbe, bewahrst du in treuen Händen dem Manne,
Was dir das gaukelnde Kind, was dir der Jüngling vertraut,
Nährst an gleicher Brust die vielfach wechselnden Alter;
Unter demselben Bau, über dem nämlichen Grün
Wandeln die nahen und wandeln vereint die fernen Geschlechter,
Und die Sonne Homers, siehe, sie lächelt auch uns.

Nicht ohne besondere Absicht rufe ich ein Wort gerade des Dichters Ihnen ins Gedächtnis, der wie kein zweiter

die Idee der Menschheit, die sein Zeitalter erfüllte, dem allgemeinen Bildungsschatze unsres Volkes einzuverleiben gewußt hat. Denn wenn wir fragen, wo für den Aufbau einer Erziehungslehre auf den dargelegten Grundlagen in der Geschichte eine Hülfe zu finden sei, so können wir nicht anders als, sagen wir zunächst allgemein, auf das Zeitalter Schillers und Kants zurückgehen. Man hat es in der Geschichte der Pädagogik das Zeitalter des Neuhumanismus getauft. Der Name ist insofern irreleitend, als er die Vorstellung erwecken kann, als sei die Bedeutung dieses Zeitalters erschöpft in einem nochmaligen Zurückgehen auf das Altertum, in einer bloßen Wiederbelebung einer versunkenen Kultur, die nicht einmal als solche original gewesen sein würde, da doch die erste, für die Gestaltung des Bildungsideals der neuen Zeit tief bedeutsame Wiederbelebung des klassischen Altertums ihr um mehr als drei Jahrhunderte vorangegangen war. Gewiß ist es kein Zufall, wenn z. B. Goethe (im Faust und sonst) auf jene Zeit zurückgreift; aber welcher Unterschied des Bewußtseins dort und hier! Auch jene erste „Wiedergeburt" hatte das Menschentum gepriesen, aber doch noch vielfach mit gebundenen Sinnen es in grauer Vorzeit gesucht, die es noch nicht mit wahrhaft geschichtlichem Urteil aufzufassen im stande war, sondern schlechthin als ewiges Muster anstaunte und nachahmen zu sollen glaubte. Hier dagegen sehen wir ein großartiges Ringen nach höchster Bewußtheit, das sich ausspricht nicht bloß in Dicht- und Litteraturwerken, die eben hierin, in der Höhe der Bewußtheit, mit nichts Früherem, sonst oft Vollendeterem, sich vergleichen lassen, sondern in einer Philosophie, die eine nicht minder unvergleichliche Höhe des Selbstbewußtseins menschlicher Erkenntnis darstellt. Der Dünkel der Wissenschaft wird gedemütigt; aber diese Demütigung in Hinsicht des Objekts der Erkenntnis bedeutete eine ungeahnte Vertiefung der Einsicht in den letzten Bewußtseinsgrund, in dem die Er-

kenntnis der Wissenschaft selber wurzelt. Der wahre Mittelpunkt des Erkennens wird fortan in uns, nicht in den Dingen gefunden, so wie, nach dem berühmten von Kant geprägten Vergleich, Kopernikus den Grund der Bewegung, die in den Gestirnen des Himmels erscheint, vielmehr in der eigenen Bewegung unseres Standortes, der Erde, entdeckte. Damit wurde der Wissenschaft erst ganz ihre humane Bedeutung errungen, und das hob sie, mitten in der Demütigung ihres Wahnes, die Dinge bis zum letzten Grund erkannt zu haben, zu einem Range im Reich der menschlichen Bildung, den sie nie zuvor eingenommen hatte. Noch eingreifender aber, ja eigentlich erst grundlegend, mußte diese Vertiefung des menschheitlichen Bewußtseins sich beweisen auf den Gebieten, die über die bloße Theorie hinausliegen, zunächst auf dem des sittlichen Bewußtseins und aller von diesem abhängenden Wissenschaften; und dann auf dem ästhetischen, auf dem religiösen Gebiet. Nie zuvor hatte man nach einer wissenschaftlichen Begründung auch für diese Provinzen des Bewußtseins, und zwar auf rein humanem Grunde, in einheitlichem Zusammenhang mit der Begründung der theoretischen Wissenschaft, mit so tiefem Bedürfnis gefragt, und nie sind zu dieser Begründung stärkere oder erfolgreichere Anstrengungen gemacht worden. Das lebendige Interesse am Sittlichen, am Schönen teilt wohl diese Zeit mit der Reformation einerseits, in deren religiösem Drang der letzte Kern ethisch war, und mit der Renaissance andrerseits, welche beide an Ursprünglichkeit der Gemütskraft ihr vielleicht noch überlegen waren; jene Zeiten lebten vielleicht noch mehr im Schönen und im Sittlichen, obgleich der entwickelte Begriff davon ihnen mangelte. Aber doch ist das nichts Geringes, daß man jetzt mit solcher Energie danach rang, auch die tiefsten Gründe dieser mächtigen Offenbarungen des Menschentums dem menschlichen Selbstbewußtsein zu erschließen. Darin liegt das gründlich Unterscheidende, in dieser Vertiefung des Bewußtseins über den

innern, eignen, humanen Grund des Guten, des Schönen und selbst des Heiligen, ebenso wie des Wahren der Wissenschaft.

Daher sehen wir in Kants Ethik der Freiheit, der Autonomie, mit einem Wort des sittlichen Selbstbewußtseins vor allem den reinsten Ausdruck der neuen Idee des Menschentums, wie sie denn auch zum Leitstern wurde für jenes ganze Zeitalter, und durch Schiller besonders uns allen mehr oder minder eingeprägt ist. Kant erhob erst die sittliche Erkenntnis ganz zur Höhe der „Idee", d. i. der unendlichen Aufgabe, während er zugleich ihren Quell und Grund nur im Zentrum des eignen Bewußtseins des Menschen zu finden vermochte. Mit dem Satze der Autonomie ist jede äußere Begründung des Sittlichen, sei es durch das Wohl der Meisten oder durch den unverständlichen Befehl eines höhern Willens abgelehnt.

Damit aber erschloß sich eine Fülle bis dahin so gut wie unerkannter wissenschaftlicher Aufgaben. Das rasche, mächtige Aufblühen der historischen Wissenschaften im weitesten Sinne und die tiefe Erfassung ihrer Aufgabe ist unzweifelhaft von diesem Punkte ausgegangen. Schon Kants lapidare Entwürfe zur Geschichtsphilosophie künden ein neues Zeitalter der Geschichtswissenschaft an; Schleiermacher formuliert das innere, wesentliche Verhältnis zwischen Geschichtswissenschaft und Ethik; und in immer andern Wendungen treffen wir auf das Bewußtsein dieses Zusammenhanges in und seit jener Zeit. Man fühlte und sprach aus, daß es eine Wissenschaft der Geschichte bis dahin nicht gegeben hatte; wie schon im Beginn dieser Epoche Herder bedeutsam fragt: ob denn, da alles in der Welt seine Philosophie, seine Wissenschaft habe, nicht auch das, was uns am nächsten angeht: die Geschichte der Menschheit, im ganzen und großen, seine Philosophie und Wissenschaft haben sollte? Geschichte der Menschheit: wir müssen das Wort ganz im ursprünglichen Sinn des Menschentums, der humanitas

verstehen; dann sind wir in den Mittelpunkt dessen versetzt, was die damalige Zeit erstrebte. Der Mensch ist Mensch im vollen Sinne erst durch den Besitz eines menschheitlichen, menschentümlichen Selbstbewußtseins; und dieses hat jene Zeit eigentlich erstmals errungen. Von da aus organisiert sich fortan die ganze Welt des menschlichen Daseins bis in die fernsten Verzweigungen hinein; der Gipfel aber ist die Idee, im Kantschen Sinne der Unendlichkeit der Aufgabe des Menschentums. Geschichte der Menschheit, das besagt Geschichte der Idee, ihres allmählichen Aufleuchtens in den Geschlechtern der Menschen, in unendlichem, nur an ihr selbst, an ihrem ewigen Sein zu messenden Fortschritt. Wie auch im Einzelnen fehlgegriffen wurde — denn noch wie trunken von dieser großen und neuen Ansicht konnte man nicht zugleich auch schon in genauester Einzelforschung sie bewähren — aber diese Grundbeziehung der Begriffe Geschichte und Idee, die erst den Begriff Menschheit und damit das wahre Objekt der Geschichte begründet, bleibt unerschütterlich. Auch ist von da eine unerschöpfliche Fülle wissenschaftlicher Unternehmungen größten Stiles ausgegangen. Sprach- und Litteraturforschung, beide durch Herder besonders angeregt, durch Humboldt und Grimm gefördert, wurden zu Fundamenten einer Volkskunde, von der man bis dahin nicht auch nur den Begriff gehabt hatte. Und da galt auch keine Schranke mehr; es war vorbildlich, wie Herder die „Stimmen der Völker" zusammenklingen ließ zu dem einen, erhabenen Lied von der Menschheit. Und sicher nicht eine Einschränkung dieses weiten menschheitlichen Interesses wollte es besagen, wenn man sich mit ganz besonderer Liebe dem Studium des Klassizismus hingab. Der Irrtum der Renaissance wurde nicht wiederholt; man sah nicht mehr im Altertum die einmalige Offenbarung eines ewig gültigen unbedingten Musters. Man maß auch das Griechentum am Menschentum; man sah auch in ihm nur eine, allerdings eine ausgezeichnete Stufe, das für immer unvergeßliche Jünglingsalter des

Menschentums. Man lebte nicht mehr in dem un- und widergeschichtlichen Wahn, das je wieder erneuern zu können oder zu sollen. Schillers, dann Hegels Versuch, den Grundunterschied des antiken und modernen Geistes zu formulieren, bezeugt es klar.

Ebenfalls eine Konsequenz der Idee einer Lebensgemeinschaft der Menschheit „im ganzen und großen“ war die bloß bedingte Schätzung des Nationalen. Man strebte der eignen Nation Bedeutung zu geben, indem man sie lehrte für Menschheit zu leben und zu schaffen. Die Geschichte aber bezeugt, daß wir von da an erst begonnen haben ein Volk zu sein; wir werden, fürchte ich, aufhören es zu sein von dem Augenblick an, wo wir das vergessen. Sieht man mit Grund in Fichtes Reden an die deutsche Nation den zusammengefaßten Ausdruck des deutschen Nationalgeistes, so lese man doch ja nicht darüber hinweg, wie viel diesem deutschen Manne an den Deutschen, vollends an den deutschen Ländchen und Fürstchen gelegen ist: wenn sie nicht lernen wollen der Idee des Deutschtums, die eins ist mit der Idee des Volkstums, zu leben; einer Idee, die keineswegs den Deutschen allein gehört, wohl aber ihrer Hut besonders anvertraut ist — um der Menschheit willen.

Von der Idee des Volkstums aus belebte sich ebenfalls neu, vielmehr erstand in einem neuen Geiste die Forschung nach den Gründen des Rechts und des Staats. Mit einem Wort läßt sich, was man auf diesem Gebiet erstrebte, damit ausdrücken, daß man, statt Verstaatlichung des Menschen, Vermenschlichung des Staats wollte. Die Würdigung des Staats hat dadurch nur gewonnen; aber recht freimütig urteilte man über die Staaten wie sie waren.

Noch näher zwar lag jenem Zeitalter die Wertung des Individuums. Das hing zusammen mit dem Vorwalten des ästhetischen Triebs. Nach dieser Richtung bedarf einer besonderen Hervorhebung der diese Epoche auszeichnende Sinn für Aesthetik als Wissenschaft. Von Winkelmann

und Lessing ging das aus, in Kants Grundlegung einer philosophischen Aesthetik fand es seinen schärfsten Ausdruck; über der Kritik der Urteilskraft verständigten sich, an ihr begriffen erst sich selber zwei so verschiedene Künstler und Dichter wie Goethe und Schiller. Für die Richtung dieser Aesthetik aber ist vor allem kennzeichnend die kritische Begründung auf die Gesetze des ästhetischen Bewußtseins, und die damit gegebene doppelseitige Beziehung auf das theoretische und praktische Bewußtsein, somit auf Wissenschaft und Sittlichkeit. Nicht als ob die bewußte Kunstregel die Kunst erzeugen sollte; vielmehr gehört wiederum zu den Grundbegriffen jenes Zeitalters der Begriff des Genies, d. h. die Einsicht, daß nicht die abgezogene Kunstregel, sondern der Genius der Menschheit das Dicht- und Kunstwerk schafft und die Gesetze der Kunst ursprünglich, nicht auffindet, sondern diktiert. Aber allerdings das Bewußtsein des ästhetischen Gesetzes gilt fortan als wesentliches Merkmal selbst der künstlerischen Schöpfung; ein Werk der Kunst schaffen heißt fortan einen neuen Inhalt des Bewußtseins, von der eigentümlichen Art, welche ästhetisch heißt, erzeugen.

Endlich erlebte auch Religion ihre Vermenschlichung. Sie wird, damals, an erster Stelle gewürdigt als menschlicher Besitz. Damit überwand man den, bisweilen der Religion feindlichen, fast immer sie verflachenden Geist der Aufklärung: was so tiefe Wurzeln im Menschentum hatte, konnte nicht über Bord fliegen, es wäre denn zugleich mit dem Menschentum selbst. Aber die alleinige Beziehung auf das Seligkeits- und Erlösungsbedürfnis des Individuums wird als viel zu eng, selbst im bloß religiösen Sinn, verworfen; man hatte Religion als Glied der Menschheit, als unveräußerlichen Bestandteil des Menschentums. Seit Kant zumal mußte auch Religion teilnehmen an jener Verwurzelung im inneren Grunde des menschlichen Selbstbewußtseins, die auf dem nächst benachbarten Gebiete, dem des Sittlichen,

eine so gewaltige Vertiefung gebracht hatte. Dies verbindet auch Schleiermacher mit Kant, dem er leicht entgegengesetzt scheinen kann. Uns mögen beide hierin nicht mehr genügen; es genügt nicht, mit Kant Religion zum bloßen Anhang der Sittlichkeit zu machen, es genügt ebenso wenig, mit Schleiermacher sie allein im Pathos des Gefühls zu gründen; aber desto unumstößlicher bleibt das, worin beide zusammentreffen: daß, was an der Religion Wahrheit sein und bleiben soll, als eigentümliches Moment im Menschentum, d. i. in den Gesetzmäßigkeiten des Bewußtseins oder in Beziehung auf diese sich muß erweisen lassen, im genau bestimmten Zusammenhang mit allen übrigen ursprünglichen und gesetzmäßigen Gestaltungen des menschlichen Bewußtseins. Der Offenbarungsbegriff erfährt dadurch eine tiefgreifende Umgestaltung, die durch keine frühere Phase der Religion gegeben war; die volle Unbefangenheit religionsgeschichtlicher Auffassung war damit zuerst errungen. Lessings Frage, wie Geschichtsthatsachen je für ewige Vernunftwahrheiten beweisend sein können, ist nur damit wirklich beantwortet, und Rousseaus Klage gilt nicht mehr: Wie viele Menschen zwischen Gott und mir! Hatte er von den Büchern der religiösen Ueberlieferung auf das Buch der Natur sich berufen, so appelliert das neue Zeitalter vielmehr an das Buch der Menschheitsgeschichte; von dem immerhin ein hoch achtbarer Bruchteil in dem Buche der Bücher ihm vorzuliegen schien; das hatte besonders Herder klar begriffen.

In gewissem Sinne aber laufen alle Fäden zusammen in der einzigen Idee der Bildung, der Erziehung zum Menschentum. Den Menschen im Menschen erkennen wollte man zuletzt, um den Menschen im Menschen zu bilden. Schon als Lessing den Gang der religiösen Entwicklung als Erziehungsgang der Menschheit darstellte, kündigte dies ganz neue, von jedem früheren grundverschiedene „pädagogische" Bestreben sich an; bei Herder wieder finden wir es besonders stark ausgesprochen; aber doch auch bei Goethe im

Faust — von dem es heißt: „Denn dieser hat gelernt, er wird uns lehren“ — wie im Meister; so bei Schiller, bei v. Humboldt, kurz, wo man nur hinblickt.

Seinen ganz eigentümlichen, genialen Ausdruck aber hat das pädagogische Bestreben jener Zeit in Pestalozzi gefunden. Ihm soll der Rest unserer Betrachtungen gewidmet sein.

6.

Wir haben uns jener Leitgedanken der Erziehungslehre erinnert, die durch das Zeitalter des Neuhumanismus ihr unverlierbar gewonnen sind. Ihr wissenschaftliches Fundament erkennen wir in den Grundsätzen der kritischen Philosophie Kants. Auf sie wird eine Neubegründung der theoretischen Pädagogik, welche die Errungenschaften jenes Zeitalters festhalten will, sich an erster Stelle besinnen müssen. Aber die Aufgabe geht weit über das hinaus, was Kant selbst für die Pädagogik unmittelbar geleistet hat. Sie konnte, so wie einmal seine Lebensarbeit ihm zugemessen war, für ihn nicht erste Angelegenheit sein, während für die Zeit, auf die seine Philosophie einen so mächtigen Einfluß gewann, in dem Worte Bildung fast das Ganze und Höchste, was sie erstrebte, sich zusammenfaßte.

Hat nun, wie wir glauben, dieser pädagogische Trieb des damaligen Zeitalters sich in Pestalozzi vorzugsweise verkörpert, so drängt sich zuerst die Frage auf, wie denn das, was er für die Erziehungslehre und das Erziehungswesen erstrebte, zu den von Kant gelieferten Grundlagen sich verhält.

Das persönliche Zeugnis Pestalozzis über seine Stellung zur Kantischen Philosophie — das einzige mir bekannte[1]) — weist auf eine tiefe Uebereinstimmung der ganzen Denkweise ohne eigentliche Abhängigkeit von Kant, oder vorsichtiger

---

[1]) Die Nachweisungen im Vorwort zu „Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage“ (Heilbronn 1894).

gesprochen, ohne das Bewußtsein einer solchen Abhängigkeit. Es war im Winter 1793/94, gerade als Pestalozzi mit der Abfassung seines (von uns noch eingehend zu betrachtenden) Buches: „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ beschäftigt war, daß Fichte, noch ein Jüngling, aber schon ganz erfüllt von der Philosophie Kants, bei seinem damaligen Aufenthalt in Zürich den in der Nähe weilenden Pestalozzi aufsuchte und eingehende Unterredungen mit ihm hatte. Dieser schreibt kurz darauf (16. Januar 1794) an Fellenberg: „Ich bin tief in den Begriffen meines neuen Werkes begraben . . . Fichte rezensiert Lienhard und Gertrud mit Rücksicht auf die Grundsätze der Kantischen Philosophie . . . Ich freue mich, durch meine mündliche Unterredung mit Fichte schon überzeugt zu sein, mein Erfahrungsgang habe mich im Wesentlichen den Resultaten der Kantischen Philosophie nahe gebracht.“ Wie er hier die Selbständigkeit des Weges, auf dem er zu den gleichen Entdeckungen gelangt sei, betont, so und noch stärker behauptet er seine Originalität im Eingang der „Nachforschungen“: „Ich kann und soll hier eigentlich nichts wissen und nichts suchen, als die Wahrheit, die in mir selbst liegt, das ist, die einfachen Resultate, zu welchen die Erfahrungen meines Lebens mich hingeführt haben“; er will darum „weder von der Philosophie der Vorzeit noch von derjenigen der Gegenwart“ (d. h. der Kantischen) „irgend eine Kunde“ nehmen.

Und allerdings ist der Unterschied in der Art des Vorgehens so groß wie nur möglich. Eigentliche Theorie zu treiben, lehnt Pestalozzi vollständig ab; ihn zog es mit aller Gewalt zur praktischen Erzieherarbeit. Eine starke Liebe trieb ihn zu den Kleinsten der Kleinen, den Elendesten der Elenden; eine Liebe, die keine Enttäuschung irre machen, die es nie lernen konnte durch Schaden, wie man sagt, klug zu werden. Das ist das Rührende an der Persönlichkeit des Mannes; dabei hat man denn meist verweilt, ohne hinter

den Ideen, die ihn leiteten, etwas mehr zu suchen als vielleicht tiefsinnige aber ungeklärte Ahnungen eines Mannes, der dem, was er sah und erlebte, mehr nachzuträumen als nachzudenken gewohnt war. In der That, so stellt er sich zunächst dar, sogar in seinen eigenen Zeugnissen über sich selbst. Wäre dies Urteil durchaus im Recht, so würden wir hier, in einer Untersuchung, die auf die theoretischen Grundlagen der Erziehungslehre eigentlich gerichtet ist, wenig von ihm zu sagen haben. Allein seine Zeit wenigstens urteilte anders. Die Fichte, Nicolovius, Karl Ritter und so viele Andre haben nicht nur dem Menschen Pestalozzi die höchste Liebe und Verehrung gezollt, sondern sind seinen Ideen aufs ernstlichste nachgegangen, und haben es für eine Aufgabe gehalten, sie ganz zu durchdringen, gewiß auch sie weiter zu klären und zu reinerer Folgerichtigkeit durchzuarbeiten. Ich glaube, daß sie Recht hatten. Es kann nicht leicht jemand geringschätziger von Pestalozzis Begabung für Theorie urteilen als er selbst; ja er legt das stärkste Gewicht darauf, rein aus der Erfahrung seiner eignen Arbeit an der Volkserziehung seine Idee geschöpft zu haben. Auch ist sein Ausdruck dieser Ideen oft unfertig und stammelnd genug. Allein die Erfahrungen, aus denen er sie schöpfte, waren nicht äußere Beobachtungen, sondern innere Vertiefungen, die sich ihm nur nicht ergaben im einsamen Grübeln am Studiertisch, sondern in der unmittelbaren Anschauung dessen, was da im Gemüt seiner Zöglinge vorging. Seine ganze Seele war bei seinem Thun; sie allein befähigte ihn zu sehen, was er sah; denn auch kein Andrer vermochte es da zu sehen. Wenn je ein genialer Mensch gewesen ist, d. h. ein solcher, der menschliche Wahrheit nicht draußen zu suchen nötig hatte, weil er sie in sich fand, so war es er. Aber er fand sie nicht im Hinträumen und Dichten, sondern in der harten, oft gequälten Arbeit, die er sich auflegte, an der Bildung der Verwahrloseſten ja Verstocktesten, für jeden Andern Hoffnungslosen. Das war ein sehr neuer Weg,

Erfahrungen zu suchen, ein sehr neuer Weg den Menschen zu entdecken, den keiner vor ihm betreten, an den keiner auch nur gedacht hatte. Kein Wunder, daß er auf diesem Wege Funde machte, von denen man sich ebenso wenig hatte träumen lassen. Ich glaube aber, daß diese Funde, die trotz allem, was über Pestalozzi geredet und geschrieben worden ist, doch in ihrer eigentlichen Bedeutung nur Wenigen bekannt zu sein scheinen, genau die sind, deren die Wissenschaft der Erziehung gegenwärtig, angesichts der gewaltigen neuen Aufgaben, vor die sie sich gestellt sieht, bedarf. Deshalb muß Pestalozzi unser Führer werden.

Die Schwierigkeit des Verständnisses seiner Ideen liegt fast allein in dieser ihrer abgründlichen Innerlichkeit. Ihr war auch seine an sich bedeutende Darstellungskraft nicht ganz gewachsen; nur mühsam ringt sie sich zu einigermaßen entsprechendem Ausdruck hindurch. Es ist nur zu begreiflich, daß unsere hastig vorwärts eilende Zeit kaum mehr die Geduld aufbringt, sich in einen solchen Schriftsteller mit gesammeltem Gemüt zu versenken. Man hat so Viele anzuhören; da fordert man, wie mit der Uhr in der Hand, daß ein jeder rund und geschickt, vor allem aber kurz seinen Vers hersage. Genau das ist es, was Pestalozzi nicht vermag. Aber um so lohnender ist der Versuch, den Kerngehalt seiner Ideen auf einen möglichst schlichten und faßlichen Ausdruck zu bringen.

Da muß es denn, wie gesagt, unsre erste Frage sein: wie steht Pestalozzi zu jenen Grundsätzen, die wir als die in seinem Zeitalter leitenden schon feststellten?

Die selbstschöpferische, selbstgesetzgebende Kraft des Bewußtseins, das sich bildet, indem es nach seinen Gesetzen die Objektwelten der Wissenschaft, der Sittlichkeit und der Kunst sich gestaltet, das wurde erkannt als der reine, ursprüngliche Sinn der Menschenbildung. Notwendig tritt dann an die Spitze bei aller Erziehung die Erziehung des Willens, in dem diese autonome Bedeutung des Bewußtseins sich ganz

unverhüllt und sozusagen unumschränkt beweist. Das nun aber, was in jedem die schlummernde Kraft zu wollen entfaltet, sagten wir, sei die Gemeinschaft. Denn nicht in mechanischer Nachahmung besteht ihre erziehende Wirkung, in einer gleichsam äußern Uebertragung der Bildung von einer an eine andre Stelle, sondern darin, daß im Mitverstehen des Andern die eigne Kraft des Verstehens, im Mitwollen des Andern das eigne Wollen, und selbst im Mitgestalten der ästhetischen Phantasie die eigne gestaltende Phantasiethätigkeit rege wird und zur Selbständigkeit erstarkt. Dadurch aber vertieft sich erst der Begriff der Menschenbildung zu dem vollen Sinn der Anteilnahme an der Schaffensgemeinschaft der Menschheit. Denn das besagt Menschheit, als das wahre Objekt der Geschichte: die Gemeinschaft der Gestaltung, der Selbstgestaltung des Menschentums in der Gestaltung jener geistigen Welten, die keiner für sich allein bewohnt, sondern die allen zu gleichen Rechten zugeteilt sind, wiewohl jeder sie wie von vorne an sich zu erobern hat, so weit seine Kräfte reichen. Menschen und Menschengeschlechter sinken dahin, der Inhalt des Menschentums bleibt, vielmehr wächst und reift ohne Ende; und die Erziehung zur Teilnahme daran, das ist die Bildung zum Menschentum.

So die Grundsätze des Zeitalters; wir werden beweisen, daß es auch und besonders die Grundsätze Pestalozzis sind. Auch was er Eignes und Neues der Erziehungslehre errungen hat, ist weitere Vertiefung und Durcharbeitung — Ansatz wenigstens zur Durcharbeitung — eben dieser Grundsätze; dennoch ist es neu und eigen und weittragend genug, um unserer ganzen Aufmerksamkeit wert zu sein.

Nicht bloß auf Einzelnes erstreckt sich die Uebereinstimmung besonders mit Kant; wie wenn er in den „Nachforschungen“ zu ethischen Grundsätzen sich erhebt, die an die Kantischen sehr vernehmlich anklingen: daß die Menschheit in Jedem zu achten, und, hinsichtlich dieses Keimes des

Menschentums, er als Selbstzweck, niemals bloß als Mittel anzusehen sei. Sondern seine ganze Anschauung vom Menschentum als Ziel und Inhalt der menschlichen Bildung ist aus wesentlich demselben Gesichtspunkt orientiert, der auch der Gesichtspunkt der kritischen Philosophie und durch sie des ganzen Zeitalters war.

Zuerst, daß der gebildete Mensch „Werk seiner selbst", daß Menschenbildung selbsteigne Schöpfung der innern Welten des Geistes, nicht Herübernahme von außen ist, davon ist Pestalozzi ganz durchdrungen. Er bekennt direkt die alte, sokratisch-platonische Anschauung, daß die Grundlage alles dessen, was man die Kinder lehrt, d. h., der Meinung nach, in sie hineinbringt, eigentlich in ihnen selbst schon liege. So schildert er in seinem Roman die häusliche Unterweisung der Kinder der Gertrud: „Sie ergriffen alles, was sie ihnen zeigte, wie wenn sie nichts lernten, wie wenn es schon vorher in ihnen gelegen hätte. Es war aber auch so. Ihr Lehren legte eigentlich nichts in sie hinein, es entfaltete nur die Kräfte, die in ihnen selbst lagen und durch welche sie das, was sie äußerlich erkannten, in sich selbst aufnahmen und als einen reinen Erwerb ihrer selbst und ihrer eigenen Kraft, und nicht als etwas fremdartig in sie Hineingelegtes, in sich selbst liegend erkannten". Sie sehen, wie er sich gar nicht genug thun kann, die Spontaneität der Bildung hervorzuheben. Darauf beruht auch die Folgsamkeit, die das Kind der Leitung des Lehrers entgegenbringt: „daß die Kinder von den Gegenständen, die sie der Schulmeister lehrt, tief im Innersten ergriffen und zur Ueberzeugung gebracht werden, daß die Grundlage alles dessen, was er sie lehrt, eigentlich in ihnen selbst liege und von ihm eigentlich nur aus ihnen selbst hervorgelockt und entfaltet werde". Deshalb nun und in diesem Sinne soll „jeder Unterrichtsgegenstand psychologisch tief erkannt und bearbeitet werden", damit er in der geschilderten Art die Kinder „ergreife und fessele." Das

Kind muß durch den Unterricht „zum Enthumassius im Gefühl seiner selbst und seiner Kraft gebracht“, es muß „zur höchsten Festigkeit des Willens erhoben werden, das in seiner Lage und seinen Umständen zu werden, was es in denselben vermöge seiner Kräfte und Anlagen werden kann.“ Es muß den Unterricht verstehen als das Mittel seiner Erhebung zur Selbständigkeit; und zwar zu „allseitiger“ Selbständigkeit: denn die Autonomie der Bildung erstreckt sich auf alle, je nach eigenen Gesetzen, doch harmonisch mit einander sich entfaltenden menschlichen Grundkräfte. Er nennt als solche regelmäßig die „sittlichen, geistigen und physischen Kräfte“; wobei er unter den letztern die Kräfte der technischen Gestaltung, der ausführenden Arbeit versteht; die volle Selbständigkeit auch des ästhetischen Vermögens (welches in unserer Einteilung das dritte Glied bildete) hatte sich ihm weniger erschlossen. Sonst aber ist seine Ansicht ganz einig mit der von uns früher aus Kant hergeleiteten. Jede jener drei Grundkräfte unserer Natur, sagt er, „entfaltet sich nach eigenen, ihr selbständig einwohnenden Gesetzen, vermöge einer, jeder derselben ebenso selbständig einwohnenden, lebendigen Strebkraft nach ihrer Entfaltung.“ Es ist „mein eigener Wille, meine in mir selbst wohnende Strebkraft, von welchen das Erwachen meines Herzens zum Fühlen, meines Geistes zum Denken, meiner Augen zum Sehen, meiner Ohren zum Hören, meiner Füße zum Gehen und meiner Hände zum Greifen ausgeht, und dieses Erwachen meiner Strebkraft zur Entfaltung meiner sittlichen, geistigen und physischen Grundkräfte, sowie das durch die ganze Epoche meiner Bildung, d. i. durch mein ganzes Leben fortdauernde Wachstum und Stärkung meiner Kräfte ist in seinem Wesen selbständig und nach den eigentümlichen Gesetzen dieser Kräfte selbstthätig. Aber diese ewigen,. selbständigen Gesetze der Entfaltung jeder einzelnen dieser Urkräfte . . . vereinigen sich durch ein hohes, heiliges, inneres Band zum Zusammen-

treffen zu einem gemeinsamen Ziel und wirken, vermöge ihrer Natur, in keiner einzelnen ihrer Abteilungen hemmend und störend gegen den selbständigen Entfaltungsgang der andern Grundkräfte . . . Diese innere Einheit der Grundkräfte unserer Natur steht deswegen auch durch ihr Wesen in selbständiger Erhabenheit ob aller menschlichen Kunst." „Die Möglichkeit dieser Uebereinstimmung aber ergiebt sich nur durch die Unterordnung der Ansprüche unserer geistigen und physischen Anlagen und Kräfte unter die höheren Ansprüche unserer sittlichen und durch die Sittlichkeit göttlichen Natur." Und nochmals zusammenfassend: „Das zu erzielende Resultat unserer Herzensbildung ist Veredlung und Befriedigung unserer Natur durch Wahrheit und Recht. Das zu erzielende Resultat unserer physischen Anlagen und Kräfte ist Veredlung und Befriedigung unserer Natur durch Arbeit und Kunst. Das zu erzielende Resultat der Gemeinbildung aller unserer Kräfte ist die Veredlung und Befriedigung unserer Natur durch die Harmonie in der Ausbildung der Gesamtkräfte unserer Natur im Glauben, in der Liebe, in Wahrheit und Recht, in Arbeit und Kunst; oder es ist die Menschlichkeit selber, d. i. die Erhebung unserer Natur aus der Selbstsucht unseres tierischen Daseins zu dem Umfange der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag."

Deshalb nun legt er auf die rechte „Grundbildung" das höchste Gewicht. Es ist vergeblich, einzelne Unterrichts- und Bildungsgegenstände befördern zu wollen, ohne das Ganze der Erziehungsgegenstände gemeinsam mit einem Blick ins Auge zu fassen. Man geht meist zu Werke ohne einen Begriff von der „Menschenbildung im reinen Sinne dieses Worts", ohne die Umsicht über das ganze Wesen der Erziehung und die Aufmerksamkeit auf die ersten Fundamente, auf den Zusammenhang aller Bildungsmittel und

Bildungsanstalten unter sich, auf die innere Uebereinstimmung mit dem Naturgange, nach welchem alle Kräfte unseres Geschlechts nach ewigen Gesetzen entfaltet werden, sowie mit der Wahrheit der Lage und der Umstände eines jeden Individuums, dessen Kräfte durch die Erziehung entfaltet werden sollen.

Um jenen „Naturgang" der Bildung zu entdecken, richtet er seine Forschung besonders auf die Anfangspunkte aller Künste und Wissenschaften, d. h. auf die einfachsten Bestandteile der menschlichen Erkenntnisse; womit abwechselnd er auch spricht von den „wesentlichsten Formen" der Dinge, und wiederum von dem „Selbständigen und Wesentlichen der Menschennatur." Was ist mit diesem allen gemeint? — Pestalozzi hat den klaren Begriff davon, daß aus gewissen einfachsten Elementen aller Inhalt der Bildung in dem sich bildenden Menschengeist sich selbstthätig gestalten muß. Dies besagt die Forderung, daß „jeder Unterrichtsgegenstand psychologisch tief erkannt und bearbeitet werden" müsse, um die selbstthätige Bildung einzuleiten. Mit einem Herbart'schen Mechanismus der Vorstellungen als Kräfte hat diese „psychologische" Erkenntnis der Unterrichtsgegenstände nichts zu thun; Pestalozzis ganzes Bestreben ist vielmehr darauf gerichtet, die inhaltlichen Grundbestandteile der Bildung und den notwendigen inneren Zusammenhang zu entdecken, in welchem aus diesem aller komplexe Inhalt der Bildung in dem sich bildenden Geiste sich gestaltet. Er fragt nach den „einfachen Grundteilen der verwickelten (geometrischen) Anschauungen" z. B., um aus diesen sie im Geiste des Zöglings durch einen entsprechenden Gang des Unterrichts wieder aufzubauen. Etwas irreleitend nennt er das bisweilen „Mechanismus", und konnte so in dem Ausspruch jenes Franzosen, der das Wenige, was er von Pestalozzi's Absicht begriffen zu haben meinte, in den Worten wiedergab: Vous voulez donc mécaniser l'éducation, einen Augenblick den zutreffendsten Ausdruck dessen, was er

wollte, gefunden glauben. Viel bezeichnender spricht er anderwärts von einem Organismus, „dessen Resultat unbedingte Notwendigkeit“ sei; oder, ganz klar, von dem „reinen Verstandesgang“ des Unterrichts, dessen Gesetzen man nachspüren müsse. Das weist bestimmt auf den gesetzmäßigen Aufbau des Bildungsinhalts; und in der Ausführung kommt es auch lediglich hierauf hinaus. Es ist hauptsächlich die „psychologisch gereihte und bis zur Lückenlosigkeit ausgearbeitete Stufenfolge der Unterrichts- und Bildungsmittel jedes Fachs“, was er dabei im Sinne hat.

Das alles entscheidende Wort hat Pestalozzi in seiner theoretischen Hauptschrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ gefunden: „Jede Linie, jedes Maß, jedes Wort, sagte ich zu mir selbst, ist ein Resultat des Verstandes, das von gereiften Anschauungen erzeugt wird und als Mittel zur progressiven Verdeutlichung unserer Begriffe muß angesehen werden. Auch ist aller Unterricht in seinem Wesen nichts als dieses; seine Grundsätze müssen deshalb von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden“. Ist auch das im Einzelnen des Ausdruckes vielleicht noch nicht ganz einwandfrei, so ist doch die Grundmeinung hiermit in zweifelloser Klarheit ausgesprochen. Anschauung und Verstand des Menschen, enthaltend die „unwandelbare Urform“ seiner geistigen Bildung; aller Unterricht in seinem Wesen nichts als progressive Verdeutlichung unserer Begriffe: reiner könnte die gänzliche Spontaneität der Bildung (zunächst des menschlichen Intellekts) auch den Prinzipien der Kantischen Philosophie gemäß nicht ausgedrückt werden.

Es sind insbesondere die mathematischen Elemente der Anschauung, die Pestalozzi hierbei vor Augen stehen; worin er sich ungesucht begegnet mit Plato und Kant, und zwar ohne etwa von diesem ursprünglich angeregt zu sein; denn die Anfänge davon finden sich schon zu einer

Zeit, wo Kant seine Grundidee erst in unfertiger, nur wenigen Gelehrten zugänglicher Form entwickelt hatte. In voller sachlicher Uebereinstimmung aber mit der kritischen Philosophie denkt er unter „Anschauung“ die gesetzmäßige Erzeugung der mathematischen Gestalt der anschaubaren Dinge aus ihren reinen Elementen, als den Elementen unseres Anschauens selbst. Die „Form“ der menschlichen Bildung sei begründet in der allgemeinen Einrichtung unseres Geistes, vermöge welcher unser Verstand die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfängt, in seiner Vorstellung zur Einheit, d. i. zu Einem Begriff auffaßt und diesen Begriff dann zur Deutlichkeit entwickelt. Jede Linie, jedes Maß, jedes Wort – heißt es dann in den schon mitgeteilten Worten weiter — ist ein Resultat des Verstandes u. s. f. Also das Erzeugen solcher begrifflichen Einheiten aus dem Materiale der Anschauung, worin erst der Anschauungsgegenstand (Zahl, Maß, Linie u. s. f.) sich gesetzmäßig aufbaut, dagegen ausdrücklich nicht das Auffassen der sinnlichen Beschaffenheiten der Dinge wie Farbe und Ton, ist es, was er als „Anschauung“ bezeichnet und allem Verstandesunterricht zu Grunde gelegt wissen will. Farbe und Ton, erkennt er richtig, sind nicht in gleicher Weise allgemein, und ihre bestimmte Auffassung setzt die der Zahl und Form schon voraus; die Qualität wird erst durch sie eigentlich bestimmbar, etwa durch willkürliche Abteilungen auf der Farben- und Ton-Skala, oder die Melodie durch die Gestalt der Tonlinie, und so durchweg. Er nennt die mathematischen Bestimmungen die „physischen Allgemeinheiten“, d. h. Gesetzlichkeiten des mathematischen Erkennens; sie sollen dem Kinde nicht bloß als einwohnende Eigenschaften einzelner Dinge, sondern als physische Allgemeinheiten (Gesetzlichkeiten) zum Bewußtsein gebracht werden; es muß nicht nur früh eine runde und viereckige Sache als rund und viereckig benennen können, sondern „wenn es möglich ist, beinahe noch voraus den Begriff des Runden,

des Viereckigen, der Einheit als reinen Abstraktionsbegriff sich einprägen, damit es dann alles, was es in der Natur als rund, als viereckig, als einfach, als vierfach u. s. w. antrifft, an das bestimmte Wort, das die Allgemeinheit des Begriffs ausdrückt, anschließen könne". Er gelangt endlich dahin, in einem „ABC der Anschauung" die natürliche Reihenfolge der, das Ganze aller möglichen Anschauungen umfassenden, nach einfachen, sichern und bestimmten Regeln organisierten, Abmessungen aufzusuchen, d. h. er hat den bestimmten Begriff, daß auf Grund der genugsam erkannten Gesetzlichkeit des Anschauens selbst die Allheit der „möglichen" Anschauungen sich voraus erkennen, nämlich von den Elementen an systematisch aufbauen lassen muß.

Ich betone dies so nachdrücklich, weil dieser Sinn der Pestalozzischen Berufung auf die Anschauung fortwährend verkannt wird. Besonders findet man wieder und wieder Comenius als seinen Vorgänger in der Aufstellung des Grundsatzes der Anschaulichkeit des Unterrichts bezeichnet. Diese Gleichstellung verrät ein gründliches Mißverstehen der eigentlichen Meinung Pestalozzis. Bei Comenius ist die sinnliche Anschauung, d. i. die Wahrnehmung, Ausgang und Grundlage der Verstandesbildung; mit ihrer Hilfe, ja durch sie wird also alles gelernt. Und das bedeutet bei ihm nichts weniger als eine Entdeckung; denn es ist im Grunde die alt überlieferte, zu seiner Zeit allgemein angenommene, aristotelische Ansicht. Dagegen finde ich bei Comenius keine Spur einer Andeutung, daß vor allem das Anschauen selbst eine Sache ist, die gelernt werden muß; und daß bei diesem ersten großen Studium des werdenden Menschen es sich nicht handelt um ein bloßes, gleichsam photographisches Nachbilden — effigiare ist der bezeichnende Ausdruck bei Comenius — um ein inneres Sichabdrücken der Bilder, die zuvor bereits draußen fertig dastanden; daß vielmehr in der ursprünglich produktiven Erzeugung der anschaulichen Gestalten, die wir dann dem

Gegenstande außer uns zuschreiben, das Rätsel und des Rätsels Lösung liegt; daß darin auch die wahre Grundfunktion des „Verstandes“, nämlich die synthetisch aufbauende, zugleich schon liegt, und nur deshalb „der Verstand“ entwickelt wird in und durch Entwicklung der Anschauung. Nach Comenius ist der Mensch bloß Augenzeuge und Dolmetscher der Natur; nach dem kühnen Kantschen Wort ist er — eben in Hinsicht der „Form“ — vielmehr ihr Urheber; und genau dies ist es, was der Satz Pestalozzis sagt: daß überhaupt jede Linie, jedes Maß „Resultat“ des Verstandes aus „gereiften Anschauungen“ sei. So kommt denn auch Comenius folgerecht zu einem Orbis pictus, d. i. einem systematisch angelegten, gleichsam naturgeschichtlich klassifizierenden Bilderbuch aller kennenswerten Gegenstände der Welt zugleich mit deren Benennungen; Pestalozzi dagegen zu einem ABC der Anschauungen, nach dem man, wie Kant sagen würde, die Erscheinungen „buchstabieren“ lernen soll, um sie „als Erfahrung lesen“ zu können, d. h. zu einer im strengsten Sinn genetischen Entwicklung der mathematischen Begriffe, in denen die Natur und alle ihre anschaulichen Gegenstände erst im Geiste aufzubauen sind. Auch Herbart hat Pestalozzi darin gründlich mißverstanden. Seine Schrift über Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung ist das Werk eines geschulten Mathematikers, der Pestalozzi durchaus nicht war; aber dessen Begriff des Elementarischen hat Herbart durchaus nicht aufgefaßt. Er unterscheidet wohl, an Pestalozzi anklingend, zwischen der „rohen“ und der „reifen“ Anschauung, allein diese wie jene ist gedacht als Wahrnehmung, nämlich jene als ungeübte, diese als geübte Wahrnehmung. „Die rohe Anschauung ist dasjenige, was sich unwillkürlich ereignet, indem der Gegenstand vor das offne Auge hintritt; der Geist kann alsdann nicht umhin zu sehen, er ist darin der Natur unterwürfig.“ Auch ist diese Anschauung gleich anfangs vollkommen. Nur wird sie nicht auch in gleicher Vollkommenheit im Gedächtnis erhalten, wenn nicht die Aufmerksamkeit

planmäßig dazu entwickelt ist, sie festzuhalten; dazu soll denn mithelfen eine systematische Einübung von Anschauungen, die ohne begriffliche Abstraktion dem Kinde doch Aehnliches leisten, nämlich mechanisch zu stande bringen soll, was dem weiter Entwickelten die Mathematik allerdings auf eine bewußtere Art verschafft. Herbart sieht also nicht, daß in jenen „rohen“ Anschauungen schon die ganze Mathematik liegen mußte, und daß schon diese Mathematik, nicht erst die in wissenschaftlichen Abstraktionen entwickelte, ihre Gründe in einer ursprünglichen Gesetzlichkeit des Erkennens haben muß. Verkannt ist somit, wie durchweg bei Herbart, das was die Grundidee Pestalozzis gerade ausmacht: die gänzliche Spontaneität der Bildung, von ihrer ersten anschaulichen Grundlage an. So kommt Herbart, im besten Glauben die „Idee“ Pestalozzis zu entwickeln und über seine dürftig ausgeführten Andeutungen hinaus berichtigend fortzubilden, auf nichts hinaus als Wahrnehmungsübungen, Fixationsübungen, die in der Wiege schon beginnen und den Mechanismus des Vorstellens in Bahnen leiten sollen, die dann der mathematische Unterricht schon geebnet findet: das hingegen ist ganz verschwunden, was freilich Pestalozzi, über die Größe der Sache selber erstaunt, nur wie zaudernd auszusprechen wagt: daß das Kind, „wenn es möglich ist, beinahe noch voraus“, vor den Wahrnehmungen gegebener Gegenstände, die reinen „Abstraktionsbegriffe“ des Runden, Viereckigen, Einfachen, d. i. die reinen Gesetzlichkeiten des Anschauens in ihrer synthetisch erzeugenden Kraft auffassen müsse.

Ganz klar und rein dagegen ist dieser Sinn der Pestalozzischen Methode beispielsweise von Karl Ritter, dem großen Geographen, der zugleich einer der verständnisvollsten Anhänger Pestalozzis war, erfaßt worden, der ihn*) folgen-

In einem Aufsatz in Gutsmuths Pädag. Bibliothek 1808; woraus ein bedeutendes Bruchstück in Morf, Zur Biographie Pestalozzis, 4. Teil (1889) S. 37.

dermaßen wiedergiebt: „Pestalozzi geht praktisch von dem in der Anlage zum Menschen notwendigen Idealen und Reingegebenen aus und gründet darauf den Gang seiner Entwicklung des Menschen zur Humanität. Dies scheint mir der Unterschied der ältern Erziehungsmethoden und der Pestalozzischen zu sein . . . Der Grundidee der Methode wäre es ganz widerstrebend, wenn das äußere Dasein der Dinge und ihre Verbindung, das Materiale, ihren Gang bestimmen sollte . . . Alle Zweige des Wissens und Lernens bilden sich daher vom Menschen aus, und jede reine Anschauung ist das Prinzip einer Wissenschaft, welche durch die thätige Idee im Kinde selbst aufgebaut wird nach den Gesetzen der innern Notwendigkeit. Das Prinzip dieser Wissenschaft ist also reines Erzeugnis der Kindesseele, das Regulativ dieser Wissenschaft ist eins mit dem Gesetze seines eigenen innern geistigen Lebens. Alles was hervorgebracht wird, kann nur selbst erzeugt sein“ u. s. f.

Das ist es, was auch wir nur als die reine Absicht Pestalozzis zu erkennen vermögen. Diese Aufklärung aber ist wichtig, weil damit, wie Pestalozzi wohl sah, ein schlechthin allgemeines Prinzip gewonnen ist, die Unterrichtsgegenstände und Methoden zu organisieren. Schon die unmittelbaren Schüler Pestalozzis haben von diesem Prinzip verständnisvolle Anwendung gemacht auf den Gebieten, die hier zunächst lagen, vor allem auf denen der Mathematik und der mathematischsten der Künste, der Musik. Bei der Behandlung der Sprache geht Pestalozzi freilich etwas kindlich zu Werk; doch ist so viel klar, daß er dabei eigentlich die Begriffsform im Sinne hat. Er ahnt etwas von den natürlichen Kategorien, die z. B. den Wortklassen zu Grunde liegen und mit der allgemeinen synthetischen Grundfunktion der Erkenntnis einen freilich nicht ganz einfachen Zusammenhang haben. Hier liegen große, auch heute noch nicht rein gelöste Aufgaben für die

theoretische Philosophie. Keine Herbartsche oder sonstige Psychologie kann da helfen, sondern allein ein streng logisch-genetischer Aufbau der menschlichen Erkenntnis in ihren Grundstämmen und Aesten und weitern Verzweigungen, von den ersten Keimen und gleichsam Zellen an, gemäß den Grundsätzen jener Synthesis, welche überhaupt das Erkennen ausmacht. Es war völlig unmöglich für Pestalozzi, die Lösung dieser schweren Aufgaben auch nur ernstlich in Angriff zu nehmen, aber er ahnt sie und empfindet ihre entscheidende Bedeutung für die Pädagogik; offenbar ohne zu wissen, wie große Schritte in eben dieser Richtung durch Kant schon geschehen waren.

Noch bleibt aber die wichtige Frage zu beantworten übrig, wie die Anschauungen Pestalozzis über die Erziehung des Willens den dargelegten Grundsätzen entsprechen. Wir haben uns dazu aber erst den Weg zu bahnen durch eine Untersuchung der soziologischen Grundlagen, die Pestalozzi der Erziehungslehre gegeben hat.

Pestalozzi verdanken wir eigentlich die erneuerte und vertiefte Einsicht in die soziale Bedingtheit der Erziehung, besonders nach der Willensseite. Plato hatte daran zuerst gerührt; seitdem war sie so ziemlich in Vergessenheit geraten. Der Grundsatz, daß die Gemeinschaft es ist, welche erzieht, ist Pestalozzi, vielleicht weniger in ausdrücklicher Formulierung, aber desto mehr in lebendiger Anschauung gegenwärtig; seine Darstellung des Volkslebens und der Volkserziehung ist davon ganz durchtränkt. So schildert er anschaulich die Wohnstubenerziehung der Gertrud in seinem Roman: „Das Leben selber in seinem ganzen Umfange, wie es auf ihre Kinder wirkte, wie es sie ergriff, wie sie sich darein fügten und es benutzten, das war eigentlich das, wovon ihre Lehre ausging . . . Sie führte die Sprache der Besorgung, die Sprache der besorgenden Mutter . . . jedes Wort, das sie mit ihrem Kinde redete, war im innigsten Zusammenhange mit der Klarheit seines Lebens

und seiner Umgebungen und in dieser Rücksicht selber Geist und Leben. Der wörtliche Unterricht verschwand gleichsam in dem Geist und Leben ihres wirklichen Thuns, aus dem der Unterricht immer hervorging, und zu dem er immer hinführte. Jeder Handdruck, den sie ihrem Kinde gab, jeder Blick, den sie ihm zuwarf, ergriff sein Herz, belebte seinen Geist und machte seine Hand thätig zu Allem, was not that und frommte. . . . Das Leben ihrer weisen und frommen Mutter ging in der ganzen Fülle seiner Wahrheit und seiner inneren Höhe in sie hinüber. Sie gab ihnen alles, was sie wußte, hatte und konnte. Es war in ihrer Armut äußerst wenig, aber auch das Kleinste, das Geringste, das sie ihnen gab, war durch die Art, die Kraft und die Liebe, mit der sie es ihnen gab, bildend und groß. Jedes einzelne Wort ihres Unterrichts wirkte, als gleichsam aus dem Ganzen ihres mit dem Leben ihrer Kinder verwobenen Lebens hervorgehend, nicht als ein einzelnes Wort, sondern als etwas, das, aus dem Ganzen ihres mütterlichen Seins und Verhältnisses hervorgehend, durch die Innigkeit der Verbindung, in der sie mit ihr lebten, in seinen Keimen gleichsam schon voraus in ihren Kindern selbst lag. . . . Darum war auch der Erfolg jedes ihrer Worte kraftvoll, und ein ganz anderer, als er gewesen wäre, wenn ihre Worte nicht in dem lebendigen Zusammenhang ihres Lebens mit dem Leben ihrer Kinder gestanden hätten". So belehren sich gleicherweise die Geschwister unter einander. Durch diese Einheit der Lehre mit dem ganzen Leben in der häuslichen Gemeinschaft aber wird eben das erreicht, worauf die ganze Erziehung hinarbeiten muß: die harmonisch ineinandergreifende Entwicklung aller geistigen Grundkräfte, durch die alles Aeußere, Mechanische der Erziehung sich dem einzigen letzten Zwecke der Bildung zur Menschlichkeit unterordnet. „Selbst was im Unterrichte der Gertrud abrichtend war" (es handelt sich um Baumwollspinnerei), „war in dem Benehmen der Kleinen, wie in demjenigen der Mutter, durch Liebe und

Glauben geheiligt und veränderte dadurch gleichsam seine Natur; der Eindruck der harten . . . Abrichtungskünste war menschlich gemildert und dem Höhern des Bildenden und Erhebenden in der Erziehung untergeordnet und durch diese Unterordnung unschädlich gemacht". „Auch das ist eine Eigenheit der Führung dieser Stube, daß die Mutter und die Kinder mitten in der festesten Ordnung ihres Pflichtlebens offene Sinne für alles Schöne und Gute, das in ihren Umgebungen stattfindet, haben, und mitten in ihrer ununterbrochenen Thätigkeit herzliche und freie Teilnahme daran zeigen. Sie spinnen so eifrig, als kaum eine Taglöhnerin spinnt, aber ihre Seelen tagelöhnern nicht. Sie bewegen sich während der ununterbrochenen Gleichheit ihrer leiblichen*) Bewegung so leicht und so frei, wie der Fisch im Wasser, und so froh, wie die Lerche, die in den Lüften ihren Triller spielt". Es ist kaum nötig, darauf aufmerksam zu machen, wie hier einmal, neben der intellektuellen und sittlichen, auch die ästhetische Seite der Erziehung zu ihrem Rechte kommt; es schwebt das hohe Ideal vor, daß selbst die harte äußere Arbeit durch seelische Auffassung zum freien Spiel wird.

Aus der Unmittelbarkeit des Lebens also, aus dem Zusammenwirken der ganzen Umgebung des Kindes und der Art, wie es selbst in sie einzugreifen durch die Lage, in der es sich findet, veranlaßt wird, schöpft die Erziehung ihre beste Kraft, vorzüglich in Hinsicht der Bildung des Willens. Diese Einsicht ist es, die ihm nicht erlaubt, mit der großen Fundamentansicht, daß menschliche Bildung des Menschen eignes Werk, nur Entfaltung der inneren Anlage seiner Natur ist, sich nun etwa zufrieden zu geben, sondern ihn hineinzwingt in die unmittelbare, an die gegebene Lage

*) In den Ausgaben steht „lieblichen". Aber die Freiheit der seelischen Bewegung mitten in der Knechtschaft der leiblichen Arbeit, zu welcher die „harten Abrichtungskünste" zwingen, soll gekennzeichnet werden. Also ist die Aenderung wohl notwendig.

des Menschen anknüpfende Erzieherarbeit. Das giebt auch erst volles Licht über die Absicht seines Romans; er will eben dies zeigen: wie das Volk durch sein ganzes Leben entweder erhoben oder unrettbar herabgezogen wird; wie inmitten des tiefen allgemeinen Verderbens die vereinzelt in Reinheit erhaltene Gemeinschaft des Hauslebens (so wie er das der Gertrud schildert), der Erziehung die letzte Zuflucht bietet; und wie eine allgemeine, jedem Einzelnen ein menschliches Leben sichernde Hebung der Erziehung nur zu erhoffen ist von einer tiefgreifenden Reform, die von solchen einzelnen Punkten ausgehen, von da aber sich allmählich auf das Ganze ausbreiten, und von der Grundlage des Hauslebens an nach und nach auch das öffentliche Leben reinigen und erneuen muß. Und keine geringere Absicht verfolgt seine ganze Lebensarbeit, als, am einzelnen Beispiel einer Erziehungsanstalt, die zugleich in den Organismus des wirtschaftlichen Lebens des Volkes sich als gesundes Glied einfügen sollte, die Ausführbarkeit und Fruchtbarkeit dieser Idee mit der That zu erweisen; von wo dann auch eine allgemeine, auf ganze Gemeinwesen sich erstreckende Besserung des Erziehungswesens ausgehen würde. Das ist die von Anfang bis zuletzt festgehaltene Absicht seiner schriftstellerischen Thätigkeit wie seines unmittelbaren Wirkens als Erzieher des Volkes und seiner Erzieher.

Und so spricht er oftmals als Grundsatz aus: an die gegebene Lage des Menschen, und zwar an jede gegebene Lage, und wäre es die verzweifeltste, müsse die Arbeit der Erziehung anknüpfen und in dieser gegebenen Lage selbst die Anhaltspunkte zur Höherhebung des Menschen finden, sonst wäre alle Hoffnung auf Besserung des vorhandenen Zustandes dahin. Das Leben des Menschen, so wie es ist, nicht, wie es, ideal genommen, sein könnte oder sollte, muß die Kräfte der geistigen Erhebung in sich bergen, oder es giebt kein Heil für den Menschen; denn nicht der guten Grundsätze allein bedarf das große Werk, sondern der

Kräfte, die den Grundsätzen erst Wirksamkeit im Leben verschaffen.

Das trieb ihn hinein in die Tiefen der Lebensnot, und gab ihm einen so unerschütterlichen Mut zu der Menschheit. Selbst das anfänglich vollständige Scheitern seiner Unternehmungen, das ihn selber in tiefes Elend hinabstieß, war ihm fast willkommen als Schule zu eben dem, was er wollte. Denn das war sein Glaube, den niemand und nichts in ihm zu erschüttern im stande war: daß nicht bloß seinem thatsächlichen Elend zum Trotz der Mensch sich zum Bessern erheben könne, sondern durch die harte Schule dieses Elends er zu seinem Heil geführt werde. Das ist es, was ihn aus seiner zeitlichen Umgebung — und aus wie weiter zeitlicher Umgebung — so einzig hervorhob, daß seine religiös unbefangenen Zeitgenossen ihn nur mit dem Manne von Nazareth darin zu vergleichen wußten: daß weder Elend noch Verblendung und Schuld der Menschheit ihn beirrten im Vertrauen auf ihr Heil — das sie sich erringen könnten durch die reine Kraft ihrer, weder durch Elend noch Verblendung noch Schuld ganz zu zerstörenden Menschlichkeit. So ist er weit entfernt von dem schmeichelnden Traume einer bessern Menschheit, dem die Aufgeklärten seines Zeitalters so gerne nachhingen; die ganze Energie seines unbestochenen Wahrheitssinns lehnt sich gegen solches Traumwesen auf. Bei der unerschütterlichsten Ueberzeugung, daß dem Menschen in aller seiner Niedrigkeit zu helfen sein müsse, und zwar durch seine eigene, von Haus aus in ihn gelegte Kraft, täuschte er sich keinen Augenblick über die Tiefe seiner thatsächlichen Erniedrigung.

Das ist nun aber erst das eigentümlich Pestalozzi'sche Problem bei der Erziehung, wie denn also die gegebene Lage des Menschen seiner Erziehung dienstbar zu machen sei. Das führt ihn in tiefe Nachforschungen auf dem Gebiete der Gesellschaftslehre. In den gebräuchlichen Darstellungen der Erziehungslehre Pestalozzi's

verschwindet das fast ganz; man hat meist geglaubt, das, als nicht zum Thema „Pädagogik“ gehörig, bei Seite lassen oder doch mit ein paar Worten abthun zu dürfen. Aber Pestalozzi's ganze Pädagogik ist „Sozialpädagogik“; wer sie nicht so begriffen hat, der hat sie gar nicht begriffen.

Und so muß es unsere nächste Aufgabe sein, die soziologischen Grundlagen der Pestalozzi'schen Pädagogik wenigstens in großen Umrissen zu zeichnen.

7.

Wir sahen, wie Pestalozzi mit seinem ganzen Zeitalter in der Ueberzeugung übereinstimmte, daß Bildung selbsteigne Gestaltung von innen her, aus den eignen Kräften des sich gestaltenden Geistes sei. Da aber sein Bestreben von Anfang an auf die Erziehung des ganzen, und zumeist des bis dahin schmählich vernachlässigten niedern Volks gerichtet war, vermochte er bei dieser allgemeinen Idee nicht stehen zu bleiben, noch konnte es ihm genügen, die Folgerungen, die sich daraus für seine Aufgabe ergaben, etwa nur theoretisch abzuleiten. Er fragte nicht nach dem Menschen bloß so im allgemeinen, sondern ihn kümmerten ernstlich die Menschen, in der ganzen Individualität ihrer Person und Lage. Auch nicht die bloß äußere Menschenbeobachtung, in Absicht etwa auf dichterische Darstellung, war es, die ihn anzog. Gewiß war er ein Beobachter; die überzeugende Lebenswahrheit so mancher volkstümlichen Gestalt seines Romans beweist es, und darauf beruht die wahrhaft dichterische Kraft seiner besten litterarischen Leistungen. Aber seine Absicht ging tiefer: ergründen wollte er das Menschenwesen und es im tiefsten erkennen, um dem Menschen aus den tiefsten Quellen seines Wesens sein Heil zu schaffen. Dazu gehörte etwas mehr als bloß interessierte Beobachtung: nämlich unmittelbare Teilnahme am Leben des Volks. Je näher er aber hinsah, mit je rücksichtsloserer Wahrheitsliebe er den Mann des Volks, wie er ist, und

seine Lage, wie sie meist unverhältnismäßig mehr hemmend als fördernd auf seine Entwicklung einwirkt, sich durch unmittelbare Teilnahme an seiner Art zu leben bekannt machte, um so riesiger türmten sich die Schwierigkeiten, um so ernster mußte das Problem, an dessen Bearbeitung er sich gewagt hatte, sich ihm aufdrängen, mit einer Wucht, die Keiner ganz so empfinden konnte, der nicht wie er den harten Weg des Versuchs gegangen war.

Zwar sein Glaube an den Menschen hat in keinem Augenblick gewankt. Es muß die Wahrnehmung für ihn etwas grenzenlos Ermutigendes gehabt haben, daß der Mensch im Menschen thatsächlich nicht umzubringen ist durch irgendwelche noch so hemmenden äußeren Umstände; daß sogar der Unterschied der äußeren Lage, bloß als solcher, auf die ursprüngliche Fähigkeit zu einer menschlichen Bildung so gut wie keinen Einfluß hat; daß einfache, selbst dürftige Lebensumstände, weit entfernt eine menschliche Bildung unmöglich zu machen, in mancher Hinsicht sie sogar erleichtern; daß es für alle solche Umstände, die den Menschen verderben können, doch Abhülfen giebt, sobald nur die klare Erkenntnis und der entschiedene Wille zu ihrer Abstellung nicht fehlt. Nicht Elend und Verkommenheit, nicht Wahnsinn, nicht Verbrechen vermag etwas gegen diesen diamantenen Glauben des einzigen Mannes. Er schildert die armen Irren wie seine guten Freunde, und er hat die bis heute selbst bei Fachleuten nicht durchweg zu findende Unbefangenheit, zu erkennen und auszusprechen, daß Verbrecher Menschen sind, genau wie wir, und mit keinen anderen Mitteln zu behandeln. Wenn wir den Verbrecher nicht in idealischer Allgemeinheit betrachten, sagt er, werden wir fast immer nur den schwachen, verirrten, leidenschaftlichen Menschen vor uns finden, wie wir ihn täglich in glücklicheren Umständen an unserer Seite, an unserem Tisch, auf den Lehrstühlen, kurz allenthalben antreffen. Das alleinige Ziel der bürgerlichen Strafen sollte daher

sein die innere Auslöschung der Folgen des Verbrechens im Verbrecher selbst.

Allein je fester so in ihm die Ueberzeugung Wurzel faßte, daß der Keim des Menschentums im Menschen schlechthin unzerstörlich ist durch irgend welche äußeren Umstände, um so sicherer folgte daraus: daß die Umstände, nicht wie sie sein könnten und sollten, sondern wie sie sind, den Menschen tausendfach herabdrücken und zu Elend und Verkommenheit und schließlich zu Irrsinn und Verbrechen thatsächlich treiben. Und Pestalozzi zögert keinen Augenblick, diese Folgerung in ihrer ganzen Härte oft und oft auszusprechen: „Die neue Staatskunst in aller Welt reizt zu allen Lüsten und sucht den Kappzaum und das Fenstergitter für ihre Narren; würde sie doch lieber keine machen! Würde man doch nur mit der halben Kraft, mit der man gegen Narrheit und Verirrung trölet (Prozeß führt), reine häusliche Weisheit und Vaterlandstugend beim gemeinen Manne wieder emporzuheben suchen!"

So mußten zunächst der Mensch und seine Lage, die ihn beeinflussenden äußeren Umstände, einander feindlich erscheinen. Das festeste subjektive Zutrauen, daß die äußeren Gewalten nicht Sieger bleiben, nicht den edlen Keim des Menschentums im Menschen dauernd niederhalten und gar ertöten können, hätte doch nicht hingereicht, dem Glauben an eine allgemeine Höherhebung des Menschen Kraft zu geben, wenn es nicht gelang, zwischen diesen beiden Faktoren der menschlichen Bildung: ihm selbst und den Umständen, die auf ihn Einfluß haben, eine innere, wesentliche Beziehung herzustellen. Mitten aus dem Elend seiner Lage muß der Mensch zum edleren Menschentum emporgeführt werden können, nicht, indem er dem äußern Elend auf einmal entrissen wird — es ist gar nicht abzusehen, wie das für die Gesamtheit der Menschen, vor eben der inneren Befreiung und Erhebung, die erst das Ziel der sozialen Erziehung ist, möglich sein, ja wie sie, wenn es selbst möglich

wäre, die plötzlich veränderte Lage auch nur würde ertragen können; seine äußere Lage allgemein und dauernd zu verbessern wird der Mensch, wenn überhaupt je, doch sicher nicht eher im stande sein, als er selbst ein andrer geworden, mit anderem Willen und andern Kräften, selbst physischen, vollends geistigen Kräften ausgerüstet zu einer so ungeheuren Aufgabe; darüber wäre manchem heutigen Weltverbesserer eine so klare Einsicht zu wünschen, wie Pestalozzi sie besaß. Aber auch nicht bloß seiner äußeren Lage zum Trotz — da sie ja, nach Pestalozzis Ueberzeugung, ihn nie ganz zu Grunde richten kann —, aber doch in fortdauerndem Widerspruch mit ihr soll der edlere Keim des Menschentums sich behaupten; auch damit würde man seine Meinung nicht treffen. Sondern das ist seine Ueberzeugung: eben durch seine äußere Lage, zunächst so, wie er sie vorfindet, dann, wie er sie bei besserer Erkenntnis und treuem Arbeiten auch unter schweren Bedingungen sich selber umzugestalten vermag, soll und kann sich der Mensch zugleich bessere Bedingungen einer edlen Bildung nach und nach schaffen. Es ist nicht bloß kindliches Vertrauen, das einem Pestalozzi so zu glauben den Mut giebt; sein Wahrheitssinn steht über solcher Irreleitung durch grundlosen Glauben an das treuherzig Gewünschte; sondern es ist sichere Erkenntnis; die Erkenntnis, der er einmal den klaren Ausdruck gegeben hat: „So viel sah ich bald, die Umstände machen den Menschen; aber ich sah ebenso bald, der Mensch macht die Umstände. Er hat eine Kraft in sich, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. So wie er dieses thut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken."

Ich möchte seine Meinung bestimmt dahin auslegen, daß jene selbe gesetzlich gestaltende Kraft des Menschengeistes, die der Quell aller menschlichen Bildung ist und überhaupt erst ihren Begriff giebt, sich auf die Gestaltung der äußern Lebensformen des Menschen

miterstreckt: nämlich durch die Gestaltung der Gemeinschaft. Es ist, ohne den Prometheus-Trotz, doch die Prometheus-Einsicht: „Hast Du nicht alles selbst vollendet, heilig glühend Herz? . . . Mußt mir meine Erde doch lassen stehen, und meine Hütte, und meinen Herd!“

Der Mensch soll sich bilden, sagt Pestalozzi, durch seine „nächsten Verhältnisse“. Welches sind diese nächsten Verhältnisse? Als ihren Typus stellt er auf: das Haus, das heißt nach seiner tiefen Auffassung: die Gestaltung der unmittelbaren, zunächst physisch begründeten, wirtschaftlich notwendigen Betriebs- oder Ernährungs-Einheit durch und zugleich zum Zwecke des seelischen, dem seelischen Bedürfnis gerade des werdenden Menschen allein genügenden Vereins der Familie. Als ein Analogon dazu, der Idee nach ihr getreues Abbild im großen, erkennt er zweitens den bürgerlichen Verein, d. h. er sollte ebenso auf höherer Stufe durch und zugleich zum Zwecke der geistigen Erhebung des Menschen die von einem Zusammenwirken auf breiterer Grundlage abhängenden äußeren Umstände des menschlichen Lebens gestalten. Es ist aber sehr bezeichnend, wenn dann als Drittes ganz auf gleicher Linie daneben steht die Gestaltung des höchsten Vereins, in welchem die Menschheit sich mit dem himmlischen Vater in unmittelbarem Kindesverhältnis, und also unter sich im brüderlichen Verhältnis denkt. Hier ist gar kein Aeußeres mehr zu gestalten, es sind rein innere Beziehungen von Seele zu Seele, alles Aeußere dabei ist allenfalls nur Gleichnis, nur Wort und Kleid; aber daß diese Art Gestaltung von Gemeinschaft mit jenen, die auf dem Boden der sinnlichsten Arbeit, im Ringen mit dem Stofflichsten des Stoffs erwachsen, für Pestalozzi so ganz in eine Reihe rückt, ist aufklärend für die Richtung seines Gedankens: alle Gemeinschaftsbildung ist, gleich aller Bildung des Individuums, nur Gestaltung aus dem innersten Kern des Menschenwesens. Und ist es denn so merkwürdig, daß der Mensch, der Welten auf

Welten türmt in der Freiheit der inneren, geistigen Gestaltung, der vielleicht sein Leben daran setzt, einem Stück Stein oder den flüchtigen Wellen des Luftmeers eine Spur der Idee aufzudrücken, die seinem Geiste entsprang, auch Hütte und Herd, ja „seine“ Erde, wie Prometheus sagt, zum Ausdruck seines eigentümlichen Wesens zu bildne und umzubilden bemüht ist? Muß es nicht vielmehr so sein? „Macht“ nicht also der Mensch „die Umstände“, die freilich dann wiederum ihn machen helfen? Hat er sie verkehrt gebildet, sollte nicht er sie auch wieder zurecht bilden können, zumal nachdem er einmal erkannt hat, daß es alles sein Gebild, daß er es „alles selbst vollendet“ hat?

Auch ist es nicht schwer, diese Auffassung mit dem obersten Leitgedanken der Pestalozzischen Pädagogik in Verbindung zu setzen. In den Elementen soll alles stecken; aus einfachen, primitiven, dem Kinderverstand einleuchtenden Grundwahrheiten soll alle Wahrheit, theoretische wie sittliche wie ästhetische, in lückenloser Folge sich ableiten. Aus solchen einfachen Grundverhältnissen also muß auch die noch so verwickelte „Lage“ des Menschen sich aufbauen: weil und sofern doch auch diese Lage zuletzt sein Werk, Resultat seiner Geisteskraft nach einer bestimmten Seite ist. Die einfachste Grundform äußerer Lebensordnung, als Ausdruck der einfachsten und nächsten Form der Gemeinschaft von Mensch und Mensch, muß also alle höheren Formen der Lebensordnung im Keime enthalten; sie alle müssen sich verstehen lassen als in kontinuierlicher Stufenfolge daraus hervorwachsend. Pestalozzi hat diesen Gedanken vielleicht nicht völlig in dieser Bestimmtheit vor Augen gesehen, aber er liegt in seinen soziologischen Anschauungen, besonders in der Rolle, die er dem Hause, der Familie zuteilt, klar zu Grunde, und er ist einer ganz umfassenden Durchführung fähig.

Nicht deswegen also sollen die „nächsten“, sinnlich unmittelbaren Verhältnisse für den Menschen die bildendsten

sein, weil Pestalozzi der sinnlichen Wahrnehmung, ganz im Widerspruch zu seiner so stark ausgesprochenen Ueberzeugung von der gänzlichen Spontaneität der menschlichen Bildung, irgend eine Kraft zutraute, etwas von außen in uns hinein zu bilden, das nicht aus dem Grunde der eigenen Seele dem Menschen erwüchse; sondern als unmittelbare d. i. einfache, nicht in komplizierter Weise vermittelte, eigene Gestaltungen des Menschengeistes lassen sie deutlicher die gesetzmäßigen Grundelemente der bezüglichen Gestaltungsweise überhaupt erkennen, nämlich der Gestaltung von Gemeinschaft.

Es ist kein leicht wiegender, aber nach allem Gesagten nunmehr verständlicher Satz (aus der „Abendstunde"): „Diese Menschenweisheit, die sich durch die Bedürfnisse unserer Lage enthüllt, stärkt und bildet unsere Wirkungskraft, und die Geistesrichtung, die sie hervorbringt, ist einfach und fest hinsehend; sie ist von der ganzen Kraft der in ihren Realverbindungen feststehenden Naturlagen der Gegenstände gebildet und daher zu jeder Seite der Wahrheit lenksam." Zwar die „in ihren Realverbindungen feststehenden Naturlagen der Gegenstände", das sieht vielleicht noch so aus, als sei von äußerlich dastehenden Objekten die Rede. Allein es ist einer der charakteristischen Grundzüge Pestalozzischer Denkart, daß „Natur" ihm stets die Menschennatur besagt, und zwar, ich möchte sagen, als natura naturans, als die schaffende Kraft im Menschen. Auch Rousseau, auch schon Comenius riefen die Erziehung auf den Weg der „Natur" zurück. Aber dieser dachte dabei bloß an die alte Aristotelische Analogie der äußeren, nämlich organischen Natur, des pflanzlichen und tierischen Wachstums mit dem Wachstum des Geistes, in welcher Analogie er keine tiefere, ursprünglichere Beziehung vermutete, als daß sie beide Geschöpfe desselben Schöpfers sind und daher gewisse gemeinsame Züge wohl zeigen müssen; so führt er dann diese Analogie in der ganzen Prosa eines beweisen

sollenden Vergleichs durch. Auch bei Rousseau aber bleibt zum wenigsten ein unklarer Gegensatz stehen zwischen dem, was „die Natur“ mit dem Menschen als ihrem Geschöpf beabsichtigt, und was der vorwitzig künstelnde Mensch daraus gemacht habe; auch bei ihm findet sich kaum eine entfernte Ahnung davon, daß der Mensch rein und von Grund aus Schöpfer seiner selbst, seines Menschentums ist. Die Natur hingegen, von der Pestalozzi spricht, ist nur die des Menschen selbst, des menschlichen Bewußtseins. Sie steht über jeder Willkür und „Kunst“ des Menschenindividuums, aber sie ist nichts über dem Menschen, sondern nur seine eigenste, innerste Schöpfungskraft, die ein jeder, wenn er nur sucht, in der eigenen Brust entdecken, und, indem er sie entdeckt, befreien und zu reiner Wirksamkeit entbinden kann und muß. Das Schaffen der äußeren Natur dient dabei auch zum Vergleich, aber fast nur noch in dichterischer, oft unnachahmlich schöner Wendung; wie wiederum in der Abendstunde: „Die Kraft der Natur, obwohl sie unwiderstehlich hinführt zur Wahrheit, hat keine Steifigkeit in ihrer Führung; der Schall der Nachtigall tönt im finstern Dunkel, und alle Gegenstände der Natur wallen in erquickender Freiheit, nirgends ist ein Schatten einer zudringlichen Ordnungsfolge“; mit der Anwendung: „Wäre erzwungene und steife Ordnungsfolge in der Lehrart der Natur, auch sie würde Einseitigkeit bilden, und ihre Wahrheit würde nicht in der Fülle des ganzen Wesens der Menschheit sanft und frei hineinfallen.“ —

Solche Einsichten sind Pestalozzi nicht vom Himmel gefallen noch in einsamem Denken ergrübelt; Schritt für Schritt läßt sich vielmehr in seinen Schriften verfolgen, wie sie mitten aus der eignen Arbeit an der Volkserziehung ihm erwuchsen. In den Zeugnissen über sein Wirken in der Armenanstalt auf Neuhof (in den 70er Jahren) finden sich die ersten Andeutungen davon.

Man muß die Hülfe für den Armen in den Kräften

des zu errettenden Menschen selbst suchen; das ist seine erste Einsicht. Und es liegen in der Natur eines jeden Menschen genugsame Kräfte, sich ein befriedigendes Dasein zu schaffen. Das rechte Bestreben, dem Armen zu helfen, ist daher nicht, daß man ihn aus seiner Lage heraushebt und in glücklichere Verhältnisse versetzt; das würde ohnehin nur einzelnen Glücklichen helfen und die Andern im Elend lassen. Ueberhaupt: Ruhe, Genuß, Güte leitet nicht zur Thätigkeit, Fülle nicht zum Suchen. Die Lehre von der schuldigen Dankbarkeit macht an sich nicht arbeitsam, empfindsame Träume für das Gute nicht stark; wohlerklärte Katechismen geben keinen Ersatz in bedrängter Lage. Der Arme muß im Gegenteil alle Beschwerden seiner Lage tragen lernen.

Man glaubte damals vielfach, man müsse die Armen vor allem dem Einfluß der Fabriken entziehen. Pestalozzi ist völlig anderer Meinung. Die Richtung auf die Industrie ist einmal da, damit zu rechnen ist „weniger nicht als absolute Notwendigkeit.“ Der patriarchalische Knechtszustand für den Armen ist unwiederbringlich dahin. Allerdings, ihn dem sittlichen Elend, das von der Fabrikarbeit schier unzertrennlich scheint, schutzlos zu überlassen, geht vollends nicht an: „Nein, wahrlich, wir sind dem Ebenbilde Gottes im Menschen, unsern Brüdern mehr schuldig. Wie klein ist der Unterschied vom Großen bis zum Bettler! Wie wesentlich sind sie sich gleich! Oder ist unser Jahrhundert mehr als alle Jahrhunderte schuldig, daß unser Herz tot, und wir nicht mehr sehen, nicht fühlen die Seele, die in dem Sohn unsres Knechts lebt und mit uns nach der ganzen Befriedigung seiner Menschheit dürstet? Nein, der Sohn des Elenden, Verlorenen, Unglücklichen ist nicht da, bloß um ein Rad zu treiben, dessen Gang einen stolzen Bürger emporhebt!“

So kommt er zu dem Schluß: die Bildung zur gewerblichen Arbeit selbst muß zum Mittel einer Er-

ziehung gemacht werden, die „den ganzen Bedürfnissen der Menschheit" genugthut. Die höchsten sittlichen Zwecke sind auch an sich mit jeder niederen Arbeit vereinbar. Die Unsittlichkeit der Arbeiter in Fabriken, deren einziger Endzweck und Gesichtspunkt der Gewinn ist, läßt nicht aufs Allgemeine schließen; es müßte ganz anders sein, wenn vielmehr der erste Endzweck der sittliche der Erziehung, und die Industriearbeit vielmehr diesem Zweck untergeordnet wäre. Mit dem Herzen allein wird das Herz geleitet; Spinnen oder Graben, Weben oder Pflügen, das wird an sich weder sittlich noch unsittlich machen.

Die Gleichgültigkeit der äußeren Lage für die Erziehung scheint manchmal fast übertrieben zu werden. So in dem schönen Gespräch zwischen Lienhard und Gertrud über das Stehlen. Der gute, aber schwache Lienhard meint, dazu gehöre doch sehr viel, bei nagendem Hunger nicht das zum Leben Nötige zu nehmen, sondern liegen zu lassen, während man es vielleicht nutzlos umkommen sieht. Gertrud: Es ist gewiß schwer, aber ebenso gewiß muß der Arme es können, oder er ist unausweichlich höchst unglücklich. Lienhard: O Liebe, wer würde in seinem Falle es thun — wer will's von ihm fordern? Gertrud: Gott, der es vom Armen fordert, giebt ihm Kraft, es zu thun, und bildet ihn durch den Zwang, durch die Not und durch die vielen Leiden seiner Umstände zu der großen Ueberwindung, zu der er aufgefordert ist. Lienhard meint, das sei doch etwas allzu Seltnes, daß einer das erreiche; drum sollte man mehr thun, um allen Armen Arbeit und Brod zu verschaffen, sie würden dann gewiß auch besser sein, als sie in der Verwirrung ihrer Not und ihres vielen Jammers jetzt sind. Gertrud: O Lieber, das ist bei weitem nicht so. Wenn es nichts als Arbeit und Verdienst brauchte, die Armen glücklich zu machen, so würde bald geholfen sein; aber das ist nicht so: bei Reichen und bei Armen muß das Herz in Ordnung sein, wenn sie glücklich sein wollen, und zu diesem

Zwecke kommen die weit mehreren Menschen eher durch Not und Sorgen als durch Ruhe und Freuden. — Das kommt daher (heißt es anderwärts), daß die Not keine Komplimente mit unsern Fehlern macht. Und ein andermal: man muß die reine Höhe des menschlichen Herzens bei den Armen, Verlassenen und Elenden suchen.

Das lautet nun fast, als sollte man die Not und Niedrigkeit der Lebenslage wohl gar geflissentlich erhalten, damit dem Menschen diese ihm unentbehrliche Erziehung nicht mangle. Ja es kann bisweilen scheinen, als solle in Rousseau's Weise der Kultur der Krieg erklärt werden. Allein dem stehen zahlreiche andere Aeußerungen, aus allen Perioden seines Lebens, entgegen, in denen er mit den oberen Klassen, inbetreff ihrer Schuldigkeit gegen die untern, scharf ins Gericht geht. Er fordert aufs bestimmteste „Emporhebung der niedersten Stände aus Lagen und Verhältnissen, die die reine Entfaltung der höheren Kräfte der Menschennatur unmöglich machen.“ Und, wie wir ihn für die Industrie eintreten sehen, so stellt er sich mit voller Entschiedenheit auf die Seite des Kulturfortschritts überhaupt. Dem Nationalreichtum oder gar der Aufklärung Einhalt thun zu wollen, ist grundverkehrt. Man darf sich durch den Anblick der Verheerungen, welche die Kräfte und Wünsche dieses (Zeit-)Alters veranlassen, nicht irreleiten lassen Eine Zurücklenkung zum Kinderstand ist unmöglich, also Ausbildung und Veredlung der Männerkräfte zu der beruhigenden Weisheit des alles vollendenden Alters zu fordern. „Ewiger Winter ist der Stand der Natur, den Du lobtest, guter Rousseau“. Die Anlagen der Menschheit würden ohne emporhebende Endzwecke und große Begierden ersterben. Nur so bildet sich der alles durchsetzende Mut, der schließlich in allem der Wohlthäter der Menschheit ist. Und von der Aufklärung sagt er: Es ist die Klage schwacher Augen, daß die Sonne jemals zu hell scheine; auch habe man wahrlich nicht über zu große Erleuchtung zu klagen;

der dermalige Zustand sei allenfalls der einer Dämmerung. Aber es kommt alles darauf an, daß nach Möglichkeit alle an dem Fortschritt teilnehmen; man müsse den „fetten Bach“ des gesteigerten Erwerbs und der gesteigerten Aufklärung „in Schleußen fassen und zu vielfältiger stiller Verteilung über den Boden führen“.

Wiederum kann es hier und da erscheinen, als erwarte Pestalozzi in dieser Hinsicht allzu viel von der Hülfe seitens der oberen Stände. Ein Irrtum in dieser Hinsicht könnte kaum verwundern, da er sich einem Zustand gegenüber fand, wo die Oberen allein alle Gewalt der Initiative hatten. Allein, wo er ganz frei seine Ueberzeugung entwickelt, stellt er im Gegenteil sozusagen alles auf Selbsthülfe ab. Das Volk muß sich selbst nicht mangeln, es muß sich selbst mit Ernst und Kraft zu der Würde der Menschennatur zu erheben suchen. Die Menschennatur ist auch im Bettler erhaben und groß. Der gegenseitige Mangel des reinen und edlen Sinns ist mit dem Mangel von Weisheit und Kraft in der Selbstsorge eines jeden Standes für sich innig verwoben; diese Sorgfalt aber mangelt den oberen und den unteren Ständen in unserem Zeitpunkt in einem hohen Grade; und so lange das ist, darf kein Stand die Schuld auf den andern schieben. — „Es ist, wie wenn es nicht sein sollte, daß Menschen durch ihre Mitmenschen versorgt würden; die ganze Natur und die ganze Geschichte ruft dem Menschengeschlecht zu, es solle ein jeder sich selbst versorgen, und das Beste, das man dem Menschen thun könne, sei, daß man ihn lehre, es selber zu thun“. — „Es ist leichter, daß ein Kameel durch ein Nadelöhr gehe, als daß ein Mensch ein Volk regiere“.

Es ist eben nicht an sich die äußere Lage, die den Menschen gut macht oder schlecht; jede menschliche Lage kann das Eine wie das Andere; sondern die eigne Thätigkeit allein bringt ihn empor, und die Lage, in der er sich findet, ist nur insoweit von Bedeutung, als sie diese zu entwickeln

geeignet ist, indem sie sie anspricht, oder nicht. Aber allerdings hat gerade die einfachste Lage den Vorzug, daß sie zur einfachsten, für alle andre grundlegenden Thätigkeit auffordert und so den Menschen auf den „Naturgang“ der Bildung von selbst hinführt und beinahe zwingt. Nicht weil sie ihn, sei es in seiner niederen Lage befriedigen oder aus ihr bloß äußerlich emporheben soll, ist die Arbeitsbildung, die Bildung durch Arbeit zur Arbeit, die notwendige Grundlage aller eigentlich menschlichen Bildung, sondern sie ist es an und für sich, ihrem Gehalt nach, in ihrer unmittelbaren Wirkung auf „Kopf, Herz und Hand“. Das Verständnis für diese Bedeutung der Arbeitsbildung halten wir für eine der wesentlichsten und zukunftsreichsten Errungenschaften der Erziehungslehre Pestalozzis. Die Arbeit hat vor der wörtlichen Lehre den Vorzug der unmittelbar sinnlichen Anwendung und Uebung. „Ich rede mit meinem Sohn von sehr wenig Dingen; ich gewöhne ihn in aller Einfalt zu sehen und zu hören, was um ihn her ist; ich gehe mit ihm in der Ordnung, in welcher ihm alle Sachen, in welchen er lebt, von dem lieben Gott, der, wie ich glaube, diese Ordnung gemacht hat, nah oder fern gestellt sind. Ich fange mit dem Lehren also mit ihm bei demjenigen an, was ihm in der Lage, in der er sich befindet, das Nächste ist, und dieses muß mein Sohn ganz kennen und völlig zu handhaben wissen, ehe ich mit ihm weiter schreite und zu dem hin will, was in der Ordnung, die jetzt einmal da ist, weiter von ihm weg ist“. Der Mensch muß allgemein seine Hauptlehre bei seiner Hauptarbeit suchen und nicht die leere Lehre des Kopfes der Arbeit seiner Hände vorgehen lassen; er muß seine Lehre hauptsächlich aus seiner Arbeit selber herausfinden und nicht die Arbeit aus der Lehre herausspintisieren wollen. Deshalb muß die Jugendlehre eines jeden Kindes sich um die eigentliche Arbeit desselben herumtreiben und wohl um dieselbe herum beschränkt werden, daß weder Kind noch Lehrer leicht weit davon abspringen. Wir haben die

Welt voll Schafköpfe gewiß dem Unsinn zu danken, mit welchem die Jugendjahre unserer Kinder von der Arbeit abgelenkt und zu den Büchern hingeführt werden.

Die Vorteile der Arbeit für die menschliche Bildung sind: daß sie das Gleichgewicht der menschlichen Kräfte erhält, woraus alles richtige Urteilen und damit alle Resultate des reinen menschlichen Denkens wesentlich und fast allgemein hervorgehen; der innere, gemeinbildende und sich gegenseitig unterstützende Zusammenhang der sittlichen, geistigen und physischen Anstrengung; die zwingende Hinlenkung unserer Geisteskräfte zu einer ununterbrochenen Aufmerksamkeit, Sorgfalt und Bedächtigkeit, diesen wesentlichen Bildungsfundamenten alles Denkens; der Zwang zum Glauben an die Wahrheit der Gegenstände, zur Unterwerfung unter alle Gesetze, die unabänderlich in ihrer Natur liegen und jeden Widerspruch gegen Wahrheit auf der Stelle strafen, sich nicht mit Träumen irreführen noch mit Worten darüber mit sich markten lassen, sondern jeden Versuch der Selbsttäuschung beschämen.

So vereint sich in der Arbeit die Bildung des Intellekts mit der des Willens; und aus der Gemeinschaft der Arbeit erwächst die bildende Gemeinschaft überhaupt, und zwar zuerst in ihrer eigentlichen Grundform, der häuslichen Gemeinschaft. Diese wiederaufzubauen und zur Grundlage der ganzen menschlichen Bildung zu machen, ist Pestalozzis Absicht; von diesem Punkte muß die Besserung des ganzen dermaligen Zustandes der Menschheit ausgehen. Auch ein gesundes bürgerlichen Leben kann nur auf der Grundlage eines allgemein gesundeten Hauslebens erwachsen. Und so sieht man einen klaren Weg vor sich. Alles beruht auf der einfachen Einsicht, daß nicht die äußere Lage an und für sich eine Macht hat, den Menschen gut zu machen oder schlecht, wohl aber er selbst sich aus ihr eine mächtige Hülfe zu seiner Selbstbildung schaffen kann und soll, indem er sie als von ihm erst zu bearbeitenden Stoff hinnimmt und nach seinem höheren geistig-sittlichen Bedürfnis

in unermüdeter Arbeit sich gestaltet; so „macht“ dann „der Mensch die Umstände“, und macht sie wiederum zu einem Mittel, das mächtig dazu mithilft ihn zu dem zu machen, wozu er selber sich machen möchte und schließlich auch nur selber sich machen kann. Das ist der einfache Kerngedanke der „Sozialpädagogik“ Pestalozzis.

Wir finden ihn besonders schön ausgeprägt in den gedankenschweren Aphorismen, betitelt „Abendstunde eines Einsiedlers“. Pestalozzi schrieb sie nieder in der Zeit seiner tiefsten Entmutigung, nach dem gänzlichen Fehlschlagen seines ersten, mit großem Glauben und tiefer Erkenntnis unternommenen Versuchs auf dem Gebiete der Armenerziehung; das ist nicht das am wenigsten Merkwürdige an der Schrift, daß er in solcher Lage solchen Trost fand. Die Vorführung der Hauptsätze der kurzen aber nicht ganz leichtverständlichen Schrift soll uns dienen, uns das Ganze der sozialpädagogischen Ansicht Pestalozzis, wie wir sie erkannt zu haben glauben, noch einmal in konzentrierter Fassung vor Augen zu stellen.

Ein Fundament der Lebensansicht gilt es zu gewinnen in der Erkenntnis des Menschen, „so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdachs sich gleich ist“; des Menschen in seinem Wesen, nach seinem wahren Bedürfnis, seiner Bestimmung; deren Empfindung in Allen ist, da sie sich nicht befriedigt fühlen, bis sie diese ihre Bestimmung erreicht haben. Auch den Weg zu der Wahrheit, die dieses sein Bedürfen stillt, findet der Mensch im Innersten seiner Natur. „Auf welchem Weg, auf welcher Bahn werde ich dich finden, Wahrheit, die mein Heil ist und mich zur Vervollkommnung meiner Natur emporhebt? Im Innern meiner Natur ist Aufschluß zu dieser Wahrheit.“ „Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Darum wird die Wahrheit, die rein aus dem Innersten unseres Wesens geschöpft ist, allgemeine Menschenwahrheit sein, sie wird Vereinigungswahrheit zwischen den Streitenden, die bei Tausenden ob ihrer Hülle

sich zanken, werden.“ „Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls. Im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundanlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfnis der Menschheit. Darum muß die Bahn der Natur, die sie enthüllt, offen und leicht, und die Menschenbildung zu wahrer, beruhigender Weisheit einfach und allgemein anwendbar sein.“

Hieraus folgt: „Allgemeine Emporbildung dieser innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen.“ Ihr muß die Berufs- und Standesbildung schlechterdings untergeordnet werden. Denn, „wer nicht Mensch ist, in seinen innern Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besondern Lage.“ „Zwischen dem Vater und dem Fürsten, zwischen dem mit schweren Nahrungssorgen belasteten Dürftigen und dem unter noch schwereren Sorgen seufzenden Reichen . . . sind Klüfte. Aber wenn dem Einen in seiner Höhe reine Menschlichkeit mangelt, so werden finstere Wolken ihn da umhüllen; indem in niedern Hütten gebildete Menschlichkeit reine, erhabene und befriedigte Menschengröße von sich strahlet.“

Der Unterschied der äußern Lage ändert also nichts an dem wesentlichen Ziele der Menschenbildung. Aber dieser Unterschied ist nun da; es fragt sich, welchen Einfluß er auf den Gang der Bildung des einzelnen Menschen hat. Hierauf bezieht sich der wichtige Begriff der „Individualbestimmung des Menschen.“

Seine äußere Lage, so wie sie ist, soll der Mensch nutzen zu seiner Emporbildung zur Höhe des Menschentums. Diese Unterwerfung alles Aeußern unter die höchsten Zwecke der Erziehung ist eigentlich die neue, fundamentale Einsicht, die wir Pestalozzi verdanken.

Der Mensch kann auf der Laufbahn seiner Bildung

„nicht alle Wahrheit brauchen. Der Kreis des Wissens, durch das der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen und seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkte aller Segenskraft der Wahrheit richten. Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen, und reine Menschenweisheit ruht auf dem festen Grunde der Kenntnis seiner nächsten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nächsten Angelegenheiten. Diese Menschenweisheit, die sich durch die Bedürfnisse unserer Lage enthüllt, stärkt und bildet unsere Wirkungskraft, und die Geistesrichtung, die sie hervorbringt, ist einfach und fest hinsehend, sie ist von der ganzen Kraft der in ihren Realverbindungen feststehenden Naturlagen der Gegenstände gebildet und daher zu jeder Seite der Wahrheit lenksam. Kraft und Gefühl und sichere Anwendung ist ihr Ausdruck." „Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, Du bist das Buch der Natur. In Dir liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin, und jede Schulbildung, die nicht auf diese Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre."

Das ist also die gegebene Basis jeder Arbeit an der ungeheuren Aufgabe, für den Menschen in jeder, auch der niedrigsten Lage den Weg zum Menschentum zu finden oder vielmehr erst zu bahnen. Eben dieser Aufgabe müssen daher alle äußeren Verhältnisse des Menschen dienen; die man darum nicht verachten, sondern heilig halten soll.

„Mensch, du selbst, das innere Gefühl deines Wesens und deiner Kräfte ist der erste Vorwurf der bildenden Natur. Aber du lebst nicht für dich allein auf Erden. Darum bildet dich die Natur auch für äußere Verhältnisse und durch sie. So (d. h. in dem Grade), wie diese Verhältnisse dir nahe sind, sind sie zur Bildung deines Wesens für deine Bestimmung dir wichtig."

Welches sind diese Verhältnisse? Sie ordnen sich in

einer Stufenfolge von näheren zu entfernteren Beziehungen; der Gang der Bildung „für“ wie „durch“ diese Verhältnisse muß also die gleiche Stufenfolge zeigen: „Immer ist die ausgebildete Kraft einer näheren Beziehung Quelle der Weisheit und Kraft des Menschen für entferntere Beziehungen.“

„Die häuslichen Verhältnisse der Menschen sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur,“ das Vaterhaus somit Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit; „Schule der Sitten und des Staats.“ „Erst bist du Kind, hernach Lehrling deines Berufs.“ „Der Mensch arbeitet in seinem Beruf und trägt die Last der bürgerlichen Verfassung, damit er den reinen Segen seines häuslichen Glücks in Ruhe genießen möge.“ Also muß alle Berufs- und Standes-, Herrschafts- und Dienstbarkeitsbildung diesem Endzweck untergeordnet werden. „Der Mensch muß zu innerer Ruhe gebildet werden. — Ohne innere Ruhe wallt er auf wilden Wegen, Durst und Drang zu unmöglichen Fernen rauben ihm jeden Genuß des nahen gegenwärtigen Segens . . .“

In den einfachen Grundverhältnissen des Hauslebens liegt folglich zugleich der Keim und die gesetzmäßige Grundgestalt aller höheren Formen menschlicher Gemeinschaft. Nach dem Verhältnis des Vaters zum Kinde sucht Pestalozzi das Verhältnis des Fürsten zum Unterthanen, des Führenden und Geführten in jeglicher menschlichen Arbeitsgemeinschaft zu verstehen. Recht zur Herrschaft, d. i. Führung auf der Bahn zum höhern Menschentum, giebt allein die thätige Sorge für die Höherbildung der Geführten. „In jeder Tiefe ist der Knecht seinem Beherrscher in seinem Wesen gleich, und dieser ist (also!) die Befriedigung des Bedürfnisses seiner Natur ihm schuldig. Emporzubilden das Volk zum Genuß der Segnungen seines Wesens, ist der Obere Vater des Unteren.“

In demselben Gesichtspunkt betrachtet er das ideale Verhältnis auch des geistigen Fürsten gegen das Volk. Es ist hier, wo er an Goethe einen denkwürdigen Appell richtet — der diesem vielleicht nie zu Ohren gedrungen ist: „O Goethe in Deiner Hoheit, ich sehe hinauf von meiner Tiefe, erzittere, schweige und seufze. Deine Kraft ist gleich dem Drang großer Fürsten, die dem Reichsglanz Millionen Volkssegen opfern!" — Gewiß ist ein solches Urteil nur einseitig richtig; aber für das Eigentümliche der Absicht Pestalozzis ist vielleicht nichts so bezeichnend wie diese Einseitigkeit. Solchen Ernst hatte bisher noch keiner gemacht mit dem von Rousseau bloß hingeworfenen Wort, daß die Menschheit das Volk besagen müsse, wenn sie überhaupt etwas besagen solle. Auch Rousseau war es darum nicht eingefallen, etwa seine Kraft und Arbeit den Aufgaben der Volkserziehung zu weihen.

Aus dem Grundverhältnis zwischen Vater und Kind deutet endlich Pestalozzi selbst das Verhältnis Gottes zum Menschen. „Gott ist die nächste Beziehung der Menschheit", wagt er zu sagen. Wie sollen wir das verstehen? „Glaube an dich selbst, Mensch, glaube an den innern Sinn deines Wesens, so glaubst du an Gott und Unsterblichkeit .... Gott, Vater der Menschheit, Mensch, Kind der Gottheit: das ist der reine Vorwurf des Glaubens. ... Vatersinn und Kindersinn (des Menschen) ist Folge dieses Glaubens ... Mein Glaube an Gott ist Sicherstellung meines Glaubens an meinen Vater und an jede Pflicht meines Hauses!"

„Wie sanft und stark und fein ist dieses Gewebe der Naturverhältnisse der Menschheit!"

So wird verständlich, wie auch die höchste menschliche Bildung von seinen „nächsten Verhältnissen" ausgehen kann; diese „Nähe" ist ganz und nur innerlich zu verstehen: die einfachen Grundverhältnisse des Menschenlebens sind des Menschen eigne Bildungen; sie spiegeln und stellen in ihrem

gesetzmäßigen Aufbau dar die eigene innere Bildung des Menschen zum Menschen. Bis zur letzten Klarheit hat vielleicht Pestalozzi diesen Gedanken nicht durchdrungen; aber die Grundlinien dieser Anschauung sind in den mitgeteilten Sätzen bestimmt zu erkennen.

Damit erreicht der Humanitäts-Standpunkt in der Pädagogik erst seine volle und reine Konsequenz, und überwindet die Schranke, über die er bis dahin nicht hinausgekommen war. Wie weit hat jetzt der Humanismus sich entfernt von dem aristokratischen Schein, der ihm bis dahin anzuhaften schien! Aber diese ganz volkstümliche Wendung ist dennoch seine reine Konsequenz; durch sie erst wird er tauglich zur Grundlage einer Erziehungslehre, die, ohne irgend eine erreichbare Höhe menschlicher Bildung auszuschließen, doch für die ganze Menschenbildung auch auf jeder niedern Stufe zulangt, und dabei auf ein einstimmiges Fundament sich stützt. Hier sind Grundlagen eines „erziehenden Unterrichts“ von etwas andrer Festigkeit und Tiefe, als Herbart sie zu geben vermocht hat.

Es bleibt noch übrig, die Folgerungen aus diesem allen für den Inhalt und Weg der sittlichen und religiösen Bildung des Menschen im besondern zu entwickeln; wobei der soziologische Grundzug der Pestalozzischen Pädagogik sich fort und fort bewähren wird.

8.

Ueber Sittlichkeit und sittliche Bildung darf man wohl wertvolle Aufschlüsse erwarten von einem Manne, der so wie Pestalozzi der sittlichen Natur des Menschen nachgeforscht hat mit grübelnder Ueberlegung nicht nur, sondern mit versuchender That; von dem so große sittliche Wirkungen ausgegangen sind; in dessen Person und Lebenswerk der sittliche Grundzug der großen geistigen Bewegung, zu deren Trägern wir ihn rechnen, eine so lebensvolle Verkörperung gefunden hat. Wären seine Schriften nichts weiter als der reine Ausdruck seiner sittlichen Persönlichkeit (was sie wahrlich in hohem Maße sind), sie wären schon deshalb ein seltener Fund für den, der den Gründen des Sittlichen nachforscht[1]).

---

[1]) Erst seit kurzem besitzen wir das intimste Zeugnis dieser Persönlichkeit: Pestalozzis Briefwechsel mit seiner Braut (herausgegeben von Seyffarth, Liegnitz, als 19. Band der Werke Pestalozzis). Dieser Briefwechsel, einer der merkwürdigsten, die je gedruckt wurden, ist aber bisher fast unbeachtet geblieben. Während jeder Fetzen, der von Goethe oder irgend einem, der mit diesem einmal in Berührung gekommen ist, herstammt, mit oft lächerlicher Pietät konserviert wird, haben diese wundervollen Denkmale so lange keinen Herausgeber und, nachdem sie herausgegeben sind, fast keine Leser gefunden; obgleich sie für die tiefere Erkenntnis eines wichtigen Zeitalters wahrlich bedeutend, an Unmittelbarkeit und Stärke des Empfindens mit Goethe oft vergleichbar, an Reinheit und Ernst der Lebensauffassung aber und gegenseitiger Wahrheit nur mit überaus Wenigem in der Weltlitteratur zusammen zu nennen sind.

Allein wir fragen jetzt nach den Begriffen des Sittlichen und der sittlichen Erziehung, die Pestalozzi aufgestellt hat. Schon wurde in dieser Hinsicht seine allgemeine Uebereinstimmung mit den Grundsätzen der Kantschen Ethik hervorgehoben. Aber wenn man bei Kant nicht ohne Grund die konkrete Durchführung der Ethik vermißt hat, sollte Pestalozzi, dem das Träumen in bloßen Begriffen nichts, die That alles ist, der es so betont, daß besonders die sittliche Erziehung „That-Sache" ist und in der „Wahrheit des Lebens" stehen muß, nicht auch das Bedürfnis gefühlt haben, die sittlichen Aufgaben des Menschen in der ganzen Fülle des Lebens und der That und nicht bloß in einigen ersten Grundsätzen zu erfassen und festzustellen?

In der That sind uns diese beiden Seiten seiner sittlichen Denkweise schon entgegengetreten. Auf der einen Seite führt die starke Betonung der Autonomie der Sittlichkeit ihn fast ganz zu jener rigorosen Härte gegen die Sinnlichkeit, die an Kant getadelt zu werden pflegt; zu jener Zwei-Seelen-Theorie, jener schroffen Entgegensetzung der geistig-sittlichen gegen die sinnliche Natur des Menschen, die von Rousseau auf ihn wie auf Kant übergegangen zu sein scheint. Andrerseits aber wird fortwährend der normale Ausgang wie aller menschlichen Bildung so auch der sittlichen Erziehung vom Sinnlichsten der Natur und Umgebung des Menschen von Pestalozzi beachtet und hervorgehoben. Zwischen diesen beiden, scheinbar sich widersprechenden Ansichten hat man meist den Zusammenhang nicht gefunden, mochte man nun der einen oder andern Seite den Vorzug geben. Die vorherrschende Meinung ist wohl, daß die erstere Ansicht eben verkehrt sei, namentlich zu einer konkreten Ethik gar nicht führen könne. Daher ist man denn geneigter, die zweite als die Hauptansicht Pestalozzis oder doch als die wertvollere Seite seiner Auffassung des Sittlichen hervorzukehren, nicht selten bis zum völligen Vergessen jener andern, die doch an nicht

wenigen Stellen in rücksichtsloser Schroffheit von Pestalozzi vertreten wird.

Da ist nun zuerst notwendig, zur Klarheit zu bringen, daß beide Seiten seiner Ansicht sehr wohl mit einander im Einklang stehen. Es soll eben die sittliche Bildung des Menschen sich bis auf die sinnlichen Grundlagen seines Daseins erstrecken; es ist gerade die volle Energie der Sittlichkeit, die ihre Forderung bis dahin ausdehnt; die vor der Thatwahrheit der menschlichen Sinnlichkeit nicht zurückschreckt, sondern jede Hülfe, die von daher der sittlichen Erziehung kommen kann, freudig annimmt und an den Platz stellt, wo sie förderliche Verwendung findet. In solchem Sinne ist gerade der reinste Idealismus der Sittlichkeit stets zugleich der unerschrockenste Realismus gewesen.

Man hat Pestalozzi nicht selten so mißverstanden, als sei das Sinnliche eben jenes „Elementare“, von dem alle Erziehung ausgehn solle. Doch kann nichts weniger als das seine Meinung sein. Allerdings kommen im sinnlich Nahen und Einfachen auch die reinen, ursprünglich gestaltenden Kräfte der menschlichen Bildung, die „grundbildenden“ Elemente des Menschentums greiflicher, weil einfacher, in geringster Verwicklung zur Erscheinung. Vom Nahen und Einfachen geht der Gang der Bildung zum Ferneren und Verwickelteren. Allein die Formelemente der Bildung bleiben auf jeder Stufe die beherrschenden; selbsteigene Gestaltung bleibt, wie im Gebiete des Intellekts „jede Linie, jedes Maß, jedes Wort“, so im Sittlichen jedes einfachste menschliche „Verhältnis“, im Hausleben, im bürgerlichen Verein wie in der höhern, rein sittlichen Gemeinschaft, die sich unsichtbar über jenen sichtbareren aber weniger reinen Verkörperungen des Sittlichen ausbreitet. Pestalozzi sagt demnach nicht mehr als dies: den einfacheren Gestaltungen der sittlichen ebenso wie der Intellektbildung entsprechen die einfacheren sinnlich-stofflichen Grundlagen, den verwickelteren die verwickelteren.

Richtig bleibt indeß, daß Pestalozzi aus eben diesem Grunde das Sinnliche in einem positiveren Sinne würdigt, als die mitunter schroffe Behauptung der völligen Autonomie der Sittlichkeit es zunächst erwarten läßt. Das Sinnliche soll allerdings bloß dienend sein, es muß sich, wie er immerfort betont, der inneren Vollendung des Menschentums im Menschen rein unterordnen. Allein jedenfalls in den Anfängen der menschlichen Bildung fällt dem sinnlich natürlichen Antrieb die Rolle des Weckers zu: die Unbefriedigung seiner niederen sinnlichen Natur treibt den Menschen, nach etwas Höherem zu fragen; sie läßt ihm nicht Ruhe, bis er es gefunden, oder vielmehr sich selber in seinem Geiste geschaffen und bis zur sichern Herrschaft über das Sinnliche emporgebildet hat.

Diese im Grunde einfache, in irgend einer Wendung wohl in jeder der klassischen Formen der Morallehre enthaltene Einsicht erschließt das Verständnis der ethischen Ansicht Pestalozzis; das Verständnis besonders seines in ethischer Absicht wichtigsten Buches, betitelt „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts".*) Das Buch ist der Anlage nach eigentlich philosophisch, obgleich der Verfasser versichert, in keinem Stück von irgend einem bestimmten philosophischen Grundsatz auszugehn, sondern rein die Wahrheit, die in ihm selbst liege, das Resultat der Erfahrungen seines Lebens auszusprechen. Doch müsse, was der Gang seines Lebens aus ihm gemacht habe, wesentlich mit dem übereinstimmen, was der Gang des Lebens aus dem Menschengeschlecht macht. Schon dies weist hin auf eine kühne Konstruktion. Daß es eine solche ist, und daß sie als solche irren, ja anmaßend erscheinen kann, ist ihm selber sehr wohl bewußt;

---

*) Sep.-Ausg. der Comm. f. d. Pestalozzi-Stübchen in Zürich (Zürich, Fr. Schultheß. 1886).

aber er hat das stärkste Gefühl, daß sie zum wenigsten prüfenswert sei; so scheint sie auch uns. Denn sie ist, bei allem Schöpfen aus eigner Lebenserfahrung, doch zugleich das Werk einer starken Abstraktionskraft und eines echt philosophischen Triebes zur Vertiefung.

Nicht anders als wie alle Wissenschaft der Verwicklung der Erscheinungen Herr wird, indem sie sie auf wenigste Grundfaktoren, auf einfachste Gesetze zurückführt, unternimmt Pestalozzi, den Normalgang der sittlichen Entwicklung des Menschen, des Individuums wie der Gattung, in den einfachsten Zügen, in der reinen Grundgestalt ihrer Gesetzlichkeit zu erkennen. Der Versuch hat vielleicht die nächste Analogie mit dem von Plato in seinem „Staat" unternommenen, dem dann viele ähnliche, minder originale Versuche gefolgt sind. Plato legte seinem Aufbau eine psychologische Einteilung zu Grunde, die, allerdings in zu äußerlicher Nebeneinanderstellung und mit nicht zureichender Begründung überhaupt, drei psychische Grundkräfte im Menschen unterschied. Auf dieser Grundlage leitete er dann weiter ein System von Tugenden zunächst des Individuums ab, das er dann in einer großartigen Analogie auf den Menschen in der Gemeinschaft übertrug, von dem der Einzelmensch nur das verkleinerte Abbild sei. So gewann er die Grundlinien zu einer gigantischen Zeichnung des Menschenwesens überhaupt; einer Zeichnung, die in zahlreichen Einzelzügen von der schlagendsten, für unser Zeitalter so gut, wenn nicht mehr als für sein eignes, zutreffenden Wahrheit ist. Ich berühre das, weil durch diese Vergleichung der Versuch Pestalozzis durchsichtiger wird. Auch er nimmt, allerdings nicht drei gegen einander streitende seelische Kräfte, wohl aber drei Grundfaktoren des menschlichen Wesens an, die ebenso viele typische Stufen menschlicher Entwicklung begründen. Ihnen entsprechen daher drei Lebensalter des Menschen, sowohl des Individuums wie der Gattung. Und in diesen Grundriß zeichnet er dann, wenn auch nur in wenigen Haupt-

linien, die ganze Gestalt des Menschendaseins nach seinen wesentlichen Gliedern und gleichsam Organen ein".*)

Seine Grundeinteilung des natürlichen, gesellschaftlichen und sittlichen Standes des Menschen, dem das Kindesalter, das Lehre-alter, das Mannesalter des einzelnen Menschen wie der Gattung entspricht, konnte Pestalozzi im wesentlichen Rousseau entnehmen, dem einzigen Schriftsteller seines Zeitalters, dessen in seiner empfänglichsten Jugendzeit erschienene Hauptwerke auf ihn wie auf die ganze damals junge Welt eine mächtige Wirkung thaten, auf dessen Spur man daher in seinen Schriften begreiflich oftmals trifft. Diese Dreiteilung ist in der That von tiefer Wahrheit, und ihre Durchführung im besondern von überraschender Originalität.

Die unterste Stufe menschlicher Entwickelung also bezeichnet der Naturstand des Menschen. Er wird am treffendsten gekennzeichnet durch die Harmlosigkeit eines sinnlich unmittelbaren, nicht über Nächstliegendes hinaus reflektierenden Zustands, wie das unverdorbene Kind ihn zeigt, und wie die Sage ihn als Zustand des Menschen vor dem Sündenfall, vor der „Erkenntnis des Guten und Bösen", tiefsinnig voraussetzt. Pestalozzi baut aber nicht etwa auf die Hypothese, daß ein solcher Zustand in irgend einem weit zurückliegenden Zeitalter der Menschengeschichte thatsächlich bestanden und eine kürzere oder längere Zeit angedauert habe; er nimmt im Gegenteil an, daß ein solcher Zustand gar nicht hätte andauern können; die Not des

*) Es sei hier im Vorbeigehen bemerkt, wie hierin der richtige Kern der Kulturstufentheorie der Herbartianer, wie ich meine, in reinerer Fassung, anerkannt ist. Den Unsinn dagegen, daß der Unterricht „alle die Umwege, Krümmungen und Verirrungen durchlaufen oder wenigstens mehr oder minder darstellen müsse, die das Menschengeschlecht, wenn es bloß nach seinem empirischen Gang ins Auge gefaßt wird, durchlaufen hat", lehnt Pestalozzi ausdrücklich ab (in der Rede über die Idee der Elementarbildung, in Bayers Bibl. päd. Klass. III [1893] 378).

Lebens, die zum harten Kampf ums Dasein zwingt, würde es nicht gelitten haben. Es giebt in der That auch keinen reinen Kindesstand des einzelnen Menschen; oder vielmehr, es giebt allerdings einen solchen Zustand: es ist der Augenblick, in welchem das Kind auf die Welt kommt; aber so wie dieser Augenblick da ist, so ist er auch vorüber. Allein wir können uns doch (sagt Pestalozzi) in einen solchen Zustand sinnlicher Unverdorbenheit, im Genuß der vollen Kraft des Instinkts und der ganzen Reinheit des natürlichen Wohlwollens, ganz wohl hineindenken; so wie ich mich, wenn ich einen Arm oder ein Bein im Mutterleib verloren hätte, dennoch im Besitz dieses Gliedes denken könnte. Es ist, will er sagen, im Menschen ein nicht zu ertötendes Verlangen nach dieser natürlichen Harmlosigkeit seines sinnlichen Daseins, und dieses Verlangen ist ein thatsächlicher Faktor seines seelischen Wesens, ein reines Element also der seelischen Bildung des Menschen. Und danach war ja eben die Frage.

In völlig Rousseau'scher, Rousseau fast noch überbietender Schärfe stellt dann Pestalozzi hiergegen den zweiten Stand des Menschen, den gesellschaftlichen. Er läßt ihn, scharfsinnig, beginnen mit dem Gebrauch des Worts, dessen Bedürfnis sich einstellte mit der Notwendigkeit sich fortdauernd gegenseitig unterstützender, mithin gemeinschaftlicher Regelung bedürftiger Arbeit. Das Wort, als Verständigung, ist schon ein erstes Beispiel einer Satzung, eines „Vertrages"; die Satzung aber, oder die gemeinschaftliche, wechselseitig bindende Abrede, der „Vertrag" in diesem ganz allgemeinen, grundlegenden Sinne ist das Element alles dessen, was den gesellschaftlichen Stand des Menschen vom Naturstand, ja was den Menschen vom Tier, das er im reinen Naturstand sein und bleiben würde, unterscheidet; was fort und fort den Menschen im Menschen vom Tier in ihm unterscheidet. Daraus entspringen nun erst die Begriffe von Recht und Unrecht. Nicht der Naturstand,

noch auch ein rein sittlicher Stand des Menschen, würde das Recht geboren haben; der Naturstand liegt gleichsam diesseits, der sittliche jenseits, nicht von Gut und Böse, aber von Recht und Unrecht, insofern diese Begriffe einen gegenseitigen Anspruch einschließen.*)

Darin liegt nun die ganze Eigentümlichkeit der Pestalozzischen Ansicht: daß der gesellschaftliche Zustand gleichermaßen entgegengesetzt ist dem Naturstand wie dem sittlichen Stande. Recht beruht einerseits auf Beschränkungen unserer Sinnlichkeit, und hat zur unvermeidlichen Folge einen Verlust an sinnlichem Wohlsein, an natürlicher Sicherheit des Instinkts, des „Taktes unsrer tierischen Natur"; an harmloser Befriedigung, und damit auch an natürlichem Wohlwollen. Es ist geradezu eine Art Verkrüppelung des Naturmenschen, die ihn zum Kulturmenschen macht; denn „Krüppel sind wir nicht bloß, wenn wir einen Höcker haben und lahm sind, sondern auch wenn wir die Fähigkeit verloren haben, in Sachen, die unser tierisches Wohlsein betreffen, als Tiermenschen richtig zu urteilen, als solche uns kraftvoll und konsequent zu helfen, und als solche unsere Tage beruhigt und wonnevoll zu verträumen." Andrerseits ist der gesellschaftliche Zustand aber auch vom sittlichen

*) Ein „Naturrecht" im buchstäblichen Sinne kann es daher nicht geben; die Täuschung, die diesem Begriff zu Grunde liegt, und das Wahre, das dennoch darin geahnt war, wird von Pestalozzi scharf erkannt: Das gesellschaftliche Gefühl des Rechts schließe sich allerdings an die äußersten Grenzen des Naturstandes an, und daher heiße man jeden Begriff des gesellschaftlichen Rechts, insofern wir ihn als diesen Grenzen nahestehend anerkennen, ein Naturrecht; andrerseits fordere die Sittlichkeit einen Zustand des Menschen, ähnlich dem der unverdorbenen Natur, gleichsam zurück; und da wir, als sittliche Wesen, wollen, daß „der Mittelbegriff zwischen jeder Forderung und jeder Schuldigkeit, d. i. unsere Vorstellung von Recht und Pflicht, auf Gründen ruhen, die dem Edelsten, Besten, das wir zu erkennen vermögen, nicht widersprechen", so nennen wir ein Recht, das dieser sittlichen Forderung entsprechen würde, wiederum Naturrecht; was aber offenbar ein ganz anderer Begriff ist, als der erste, der des natürlich gewordenen Rechts.

weit entfernt und dem Wesen nach verschieden. Reine Sittlichkeit würde auf Begriffe von gegenseitigen Rechten und Pflichten gar nicht führen; wie der reine Naturmensch für den Zwang einer äußerlich auferlegten Ordnung überhaupt kein Verständnis haben würde, so auch nicht der rein sittliche, in dem eben kein Wille gegenseitiger Schädigung wäre, der eine Einschränkung durch Recht und Gesetz nötig machte und also rechtfertigte. Umgekehrt ist ein gesellschaftlicher Zustand als solcher keineswegs ein sittlicher, sondern er ist in seinem Wesen eine Fortsetzung des Krieges aller gegen alle, der im Naturstand anfängt und im gesellschaftlichen nur die Form ändert. Man kann im gesellschaftlichen Zustand leben ohne alle Sittlichkeit; und selbst wenn beides dem Inhalt nach zusammenfiele, so bliebe doch begrifflich zwischen beiden der bestimmte Unterschied, daß man im gesellschaftlichen Zustand gegenseitig verbunden ist, ohne Frage nach dem individuellen Wollen des Einzelnen, wogegen Sittlichkeit ganz ausschließlich am Wollen des Individuums hängt; „Sittlichkeit ist ganz individuell, sie besteht nicht unter Zweien", sagt Pestalozzi in diesem Sinne.

Ist also der gesellschaftliche Zustand einerseits für den Einzelnen geradezu eine Verkümmerung des Naturzustands, andrerseits vom sittlichen Zustand gleichwohl weit entfernt, ja einer rein sittlichen Gestaltung kaum überhaupt fähig, worauf beruht trotzdem seine Notwendigkeit im Entwicklungsgange der Menschheit? Pestalozzi schildert seine überaus weitgreifenden Folgen, in Anklängen an Rousseau seine verderbliche Wirkung eher übertreibend als abschwächend; aber doch nicht ohne Anerkennung des Förderlichen, das er mit sich bringt. Der Fortschritt menschlicher Kultur beruht ganz und gar auf dem gesellschaftlichen Zustand; und bereits früher sahen wir, wie Pestalozzi sich ausdrücklich gegen Rousseau auf die Seite des Kulturfortschritts stellt. Er gelangt schließlich dahin, den gesellschaftlichen Zustand als Lehrlingsstand des Menschen zu begreifen; darin

liegt seine Rechtfertigung. Der gesellschaftliche Zustand hat kein absolutes Recht, aber er ist notwendig, um den Menschen über den doch nicht haltbaren Stand unschuldiger Tierheit emporzuheben, und gerade durch „standhafte Entsagung seiner Naturfreiheit und festen Gehorsam gegen alle Einschränkungen seiner Lehrlingsjahre" ihn zum sittlichen Stand vorzubereiten. „Indessen geht diese Zeit wirklich vorüber, der Zustand meines Verkommnisses hat ein Ende," wie der des bloßen, harmlosen Sinnengenusses.

Das wahre Ziel ist: die reine innere Freiheit der Sittlichkeit. Freilich bleibt dies Ziel in ewigen Fernen; denn die Vollendung der Sittlichkeit zu erreichen ist dem Menschen versagt. Reine Sittlichkeit, sagt er gradezu, streitet gegen die Wahrheit meiner Natur, in welcher die tierischen, die gesellschaftlichen und die sittlichen Kräfte nicht getrennt sondern innigst miteinander verwoben erscheinen." Wir könnten die Folgen nicht tragen, die es hätte, wenn wir alle Dinge bloß aus sinnlichem oder bloß aus gesellschaftlichem oder bloß aus sittlichem Gesichtspunkte betrachteten; wir würden im letztern Falle die sinnlichen und die gesellschaftlichen Kräfte des Menschen mit allen ihren Folgen vernachlässigen, und so „das Fundament des Mittelstandes untergraben, durch dessen Drang und Erfahrungen wir allein zur Anerkennung der wahren, das Ganze unserer Natur und unserer Verhältnisse umfassenden und vervollkommnenden Sittlichkeit zu gelangen vermögen." „In der Mitte zwischen meiner tierischen Unschuld und meiner sittlichen Vollendung steht eine Welt, die weder die Unschuld der unentwickelten Knospe noch die ihrer gereiften Früchte zu ertragen vermag."

Deshalb ist menschliche Sittlichkeit, vermöge ihrer Natur, „nichts weniger als an reine Begriffe von Recht und Wahrheit gebunden. Sie ist nichts als die Art und Weise, wie ich den reinen Willen mich zu veredeln oder, in der gemeinen Sprache, recht zu thun an das bestimmte Maß

meiner Erkenntnis und an den bestimmten Zustand meiner Verhältnisse ankette, und als Vater, als Sohn, als Obrigkeit, als Unterthan, als freier Mann, als Sklav, mir reine und aufrichtige Mühe gebe, in allen diesen Verhältnissen nicht sowohl meinen eigenen Nutzen und meine eigene Befriedigung als den Nutzen und die Befriedigung aller derer zu suchen, denen ich nach meiner Ueberzeugung sowohl Obsorge, Pflege, Schutz und Recht als auch Gehorsam, Treue, Dankbarkeit und Ergebenheit schuldig bin."

Hiermit ist nun das Prinzip einer konkreten Sittlichkeit, häuslicher und bürgerlicher Pflichten auf sittlichem, nicht mehr bloß gesellschaftlichem Grunde erreicht. Da aber das gesellschaftliche Recht eine sittliche Berechtigung somit nur als Schule zur freien Sittlichkeit hat, so folgt daraus natürlich die Aufgabe, es nach Möglichkeit diesem seinem Endzweck gemäß, d. h. nach Möglichkeit sittlich zu gestalten. „Erziehung und Gesetzgebung müssen dem Gang der Natur folgen", der vom Sinnlichen aufwärts zum Sittlichen führt. „Sie müssen das tierische Wohlwollen durch das häusliche Leben zu einem menschlichen Wohlwollen umwandeln, und selbiges durch die Treue und den Glauben, den der gesellschaftliche Zustand anspricht, mitten in der Gewaltsamkeit" dieses Zustandes doch zu erhalten suchen. Er macht davon besondere Anwendung auf das Eigentumsrecht. Ein ursprüngliches Recht des Eigentums vermag sich Pestalozzi nicht zu denken; es ist „immer eine Torheit, daß wir die Noteinrichtungen unseres tierischen Verderbens an sich selbst ein Recht heißen." Aber wir müssen den Besitzstand „respektieren, weil er ist, und größtenteils, wie er ist, oder unsere Bande alle auflösen." Allein das Eigentum läßt sich, nachdem es da ist, sittlichen Zwecken dienstbar machen und erlangt dadurch nachträglich seine sittliche Berechtigung, ganz wie (nach früher Gesagtem) die Herrschaftsrechte. Der einfache Gesichtspunkt für diese Versittlichung des Eigentums ist: daß „das Eigentum um des

Menschen und nicht der Mensch um des Eigentums willen da ist"; und daß weit höheren Schutzes wert und bedürftig ist das „höhere Eigentum unserer Natur": die Gaben des Geistes und Herzens.[1])

Auch Religion ist, nach der Konsequenz dieser Ansicht, nicht reine Sittlichkeit; auch sie zeigt bis zu ihren höchsten Formen die Spuren der sinnlichen Abkunft menschlicher Sittlichkeit. Wohl aber stellt sie die nächste, dem Menschen mögliche Annäherung an reine Sittlichkeit dar. „Das Innere ihres Wesens ist göttlich wie das innere Wesen meiner Natur"; es ist „der salto mortale außer dich selbst, insofern du nur sinnliche Natur bist; es ist die höchste Anstrengung deines ganzen Wesens, den Geist herrschen zu machen über das Fleisch; eine in meiner Natur lebende bessere Kraft, die selbst mein tierisches Wesen entflammt gegen mich selbst, und meine Hand aufhebt zu einem unbegreiflichen Kampf". Der Mensch, „will einen Gott fürchten, damit er recht thun könne, . . . damit der Tiersinn seiner Natur, den er an sich selber verachtet, ihn nicht länger in seinem Innersten entwürdige. Er fühlt, was er in dieser Rücksicht kann, und macht sich nun das, was er kann, zum Gesetz dessen, was er soll. Diesem Gesetz, das er sich selber giebt, unterworfen, unterscheidet er sich[2]) vor allen Wesen, die wir kennen". Das Wesen der Religion „ist nichts anderes, als das innere Urteil meiner selbst von der Wahrheit und dem Wesen meiner selbst. Es ist nichts anderes, als der göttliche Funken meiner Natur und meiner Kraft, mich selbst in mir selbst zu richten, zu verdammen und loszusprechen". „Die Religion muß die Sache der Sittlichkeit sein;" auch was an ihr thatsächlich nicht rein sittlich ist, begreift sich aus dem sinnlichen Untergrunde menschlicher Sittlichkeit.

---

[1]) Vgl. „Pestalozzis Ideen u. s. w." S. 18 ff.

[2]) Mit Beziehung auf das Wort Goethes in „Das Göttliche".

Doch dringt die tiefe Ueberzeugung von der reinen Autonomie des sittlichen Wollens siegreich durch: „Der Mensch ist rechtlos und zerrüttet, weil er sich aus Wahrheit und Recht nichts macht; aber er findet Wahrheit, wenn er Wahrheit sucht, er hat ein Recht, wenn er eines will“. Der Mensch ist „durch seinen Willen sehend, aber auch durch seinen Willen blind; er ist durch seinen Willen frei, und durch seinen Willen Sklav; er ist durch seinen Willen redlich, und durch seinen Willen ein Schurke“. „Als Werk meiner selbst grabe ich mich in mich selbst, ein unveränderliches Werk. Keine Welle spült mich von meinem Felsen, und keine Zeit löscht die Spur meines Werkes aus, das ich als sittliches Wesen in mir selber vollende“. —

Dies die Grundzüge der wenig gekannten Ethik Pestalozzis. Die Fundamente, denke ich, sind tief und fest gelegt. Nur in Einem möchte eine Berichtigung oder doch reinere Durchführung ihrer eignen Konsequenz sowohl notwendig als naheliegend sein. Pestalozzi hat seine drei Grundfaktoren ursprünglich gewonnen aus der Annahme dreier auf einander folgender Stufen der menschlichen Entwicklung. Zwar erkennt er einmal ganz klar an, daß diese drei Faktoren im Menschen thatsächlich nicht getrennt, sondern in der menschlichen Natur „innigst mit einander verwoben“ sind. Aber überwiegend stellt er sie gegen einander in so schroffen Kontrast, daß hernach schwer begreiflich wird, wie sie dennoch zur sittlichen Erziehung des Menschen widerspruchlos zusammenwirken können. Es ist doch wohl anzunehmen, daß diese drei Faktoren an sich eines harmonischen Zusammenwirkens fähig sind, und nur dann unter einander in Streit geraten, wenn sie sich von einander losreißen und in starrer Einseitigkeit gegen einander behaupten wollen. Die „Natur“, von der Pestalozzi redet (nämlich wenn er vom „Naturstand“ des Menschen spricht), besagt im Grunde nur das Gegebensein gewisser Triebrichtungen im Menschen, des Lebenstriebes im weitesten Sinne, und

zwar vorerst ohne Reflexion, daher ohne bewußte und willentliche Gegenwirkung. Darin ist an sich nichts Schuldiges; diese ursprünglichen Triebkräfte dürfen und sollen im Menschen lebendig bleiben; sie bilden fort und fort die, freilich erst durch Wille und Vernunft zu bearbeitende, Materie des Wollens. Diese Bearbeitung muß nicht nur nicht die ursprüngliche Triebkraft verkürzen und zum Krüppel schlagen; sondern indem sie unter den mannigfachen, oft wider einander gekehrten, also gerade sich gegenseitig störenden und zerstörenden Triebkräften Gleichgewicht und Harmonie herstellt, erhält und stärkt sie vielmehr die Triebkraft im Ganzen. Pestalozzi erkennt richtig, daß gerade die vollendete Sittlichkeit des Menschen die Harmlosigkeit und ruhige Befriedigung des Naturstandes in ihm wiederherstellen würde. Und so sind auch die Kräfte der äußeren, gesellschaftlichen Organisation nicht an sich den natürlichen Triebkräften feindlich, wenngleich sie in ihrer einseitigen Entfaltung sehr tyrannisch gegen sie werden und sie thatsächlich vielfältig verkürzen und verkümmern können. Das muß wohl jetzt so sein (sonst wäre es nicht), aber es muß darum nicht auch an sich sein; es wäre eben dann nicht mehr so, wenn die äußere Organisation, wie Pestalozzi selbst fordert, willig in den Dienst der sittlichen Aufgabe träte, wohin sie in der That, vermöge ihres Charakters der Gesetzlichkeit, auch an sich strebt. Pestalozzi überspannt wohl einigermaßen die Aeußerlichkeit, das bloß Erzwungene der gesellschaftlichen Ordnung. Allerdings hat sie äußere Zwangsmittel zur Verfügung, um sich durchzusetzen, und wendet sie thatsächlich an, wo es not ist; allein wenn ich nun den Wert und die Notwendigkeit der äußern Ordnung erkenne und in dieser Erkenntnis mich ihr mit freiem Willen unterwerfe, so hört sie ja damit für mich auf, Sache eines bloßen äußeren Zwangs zu sein. Ist der gesellschaftliche Stand ein „Lehrlingsstand“ des Menschen,

sollte der Mensch nicht ein einsichtiger Lehrling sein können, der in die notwendigen, zeitweiligen Beschränkungen dieses Standes sich gern und willig fügt, eben weil er in ihm einen Stand des Lernens erkennt, weil er weiß und fühlt, wie er dadurch gefördert wird und zur Freiheit heranreift? Die Beschränkung bleibt dann zwar, aber sie wird freie Selbstbeschränkung, deren Ziel endgültige Befreiung ist.

Allgemein ist das Verhältnis der äußern Regel zur individuellen Strebensrichtung kein andres als das des Willens überhaupt zu den Triebkräften, insofern er diesen Einheit in einem gemeinschaftlichen Plane ihrer Wirksamkeit und einem gemeinschaftlichen Ziele dieser Wirksamkeit giebt. Die für sich regellosen Triebe vermögen sich der Einheit des Zwecks freilich nur unterzuordnen durch eine Einschränkung einzelner Triebkräfte; so wie die zu üppigen Triebe des Weinstocks beschnitten werden müssen, doch nur, damit die andern sich desto freier entfalten und der ganze Stock zu desto gedeihlicherem Wachstum und reicheren und edleren Früchten gelangen kann. So gewinnt bei der Einschränkung einzelner Triebe doch der ganze Mensch; er aber ist mehr als der einzelne Trieb. Erhebe ich mich vollends mit Willen und Bewußtsein über die Enge bloß individueller Zwecke zur freieren Höhe gemeinschaftlicher, weil gemeinsam förderlicher Zwecke: ist es dann wirklich noch Abbruch an meinem eigenen Willen, daß ich meine Triebe, insofern sie nur auf meine individuellen Zwecke gerichtet sind, einschränke zu Gunsten der gemeinschaftlichen Zwecke, die ja nunmehr auch meine, und zwar meine größeren Zwecke geworden sind?

Auch die schroffe Betonung des ausschließlich individuellen Charakters der Sittlichkeit ist wenigstens dem Mißverstand ausgesetzt. Allerdings ist das Ziel meiner Sittlichkeit die Vollendung meines Ich. Allein dies Ich ist nicht mehr das beschränkte Individual-Ich. Gerade der

sittliche Endzweck erhebt mich, in seinem Inhalt, unermeßlich weit über die Enge des individuellen Daseins meines Ich. Gerade meinem sittlichen Willen ist der Wille des Andern, in allem was er Sittliches will, nicht fremder Wille, sondern in mein eignes Wollen notwendig mitaufgenommen. Also bleibt das sittliche Wollen zwar immer mein individuelles Wollen, sofern ich es bin, welcher will; aber seinem Ziel und Inhalt nach ist mein sittliches Wollen vielmehr eins und will eins sein mit dem jedes sittlich Wollenden. Das ist in der Sache natürlich auch Pestalozzis Meinung.

So wird denn ein reiner Einklang, eine wahre Harmonie der menschlichen Grundkräfte möglich, wie sie ja Pestalozzi immer als letztes Ideal der menschlichen Bildung betont. Alle Konsequenzen kommen dann nur um so reiner heraus. Die unmittelbar stoffliche Arbeit, auch die äußere gesellschaftliche Organisation erhalten dann ihre eigne Tugend; sie sind nicht bloß dem Vernunftzweck der Sittlichkeit untergeordnete Mittel, sondern gehören selbst wiederum auch zum sittlichen Zweck. Ist das Ziel meine eigne Vollendung, so besteht diese Vollendung in der harmonischen Bildung aller meiner Kräfte; dazu gehört aber auch die reine Bildung meiner Triebkräfte, und die reine Entwicklung der Kraft zu wollen überhaupt, d. h. meine Triebkräfte einer Einheit des Zwecks, einer Regel (so auch in meinem äußern Verhalten der äußern gesellschaftlichen Regel) zu unterwerfen, ebenso gut wie die Aufstellung und Festhaltung des einzigen letzten Zieles, nämlich der Vernunfteinheit aller meiner Zwecke überhaupt. Die ganze intellektuelle und technische Bildung tritt dann zur sittlichen Bildung in jenes nahe Verhältnis, das von Pestalozzi mit so großem Recht immer hervorgehoben wird. Nur so kann die harmonische Einheit der Bildung von „Kopf, Herz und Hand“ durch die Herrschaft des sittlichen Willens erreicht werden, daß Kopf und Hand, die Kräfte des theoretischen und des technischen Verstandes,

Erkenntnis und Arbeit, auch eine ursprüngliche Beziehung zu den sittlichen Zwecken des Willens haben. Diese ursprüngliche Beziehung aber folgt aus der dargelegten Ansicht, denn die sinnlichen Triebkräfte, das sind die Kräfte zu jeglicher Arbeit, und der einsehende Verstand ist es, der diesen die Einheit der Regel ihrer Bethätigung d. i. den Zweck setzt; alles Gesetzmäßige aber in jenen und in diesem zielt zuletzt auf nichts anderes als auf Sittlichkeit, d. i. durchgängige Gesetzlichkeit und damit Einheit alles von mir Gewollten, kraft der beherrschenden Einheit der praktischen Vernunft.

Doch genug der Kritik, die in der That nicht die Grundmeinung Pestalozzis, sondern nur die Ausführung seiner Gedanken im besondern betrifft. Die sichern Grundlagen einer Pädagogik des Willens, denke ich, sind bei Pestalozzi erreicht. Und so wollen wir zum guten Schluß, auch gleichsam zur Erholung von der Schwere der Gedankenarbeit, in die unsre letzten Betrachtungen uns nochmals hineinnötigten, noch das Schönste, nämlich seine Ansicht der religiösen Bildung, wie sie auf den gegebenen Grundlagen sich aufbaut und in den Hauptzügen schon angedeutet wurde, etwas genauer, möglichst aus seinen eignen Darlegungen kennen lernen. Pestalozzi hat sich oftmals ergreifend — weil selbst ergriffen von der Größe der Sache — gerade hierüber geäußert; keine seiner Hauptschriften geht an dieser Frage vorbei. So vernahmen wir bereits aus der „Abendstunde" das merkwürdige Wort: „Gott ist die nächste Beziehung der Menschheit". „Glaube an Gott (heißt es ebendort), du bist der Menschheit in ihrem Wesen eingegraben wie der Sinn von Gut und Böse, wie das unauslöschliche Gefühl von Recht und Unrecht; so unwandelbar fest liegst du als Grundlage der Menschenbildung im Innern unserer Natur." So betont er in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" besonders den menschlich-sinnlichen Ausgang der Bildung zur Religion. Die Bildung zur Gottesverehrung und Sittlichkeit geht ganz von dem

Naturverhältnis aus, das zwischen dem Unmündigen und seiner Mutter statthat. In allem, was die Mutter ihr Kind lehrt, zeigt sie ihm Gott. Sie zeigt ihm den Alliebenden in der aufgehenden Sonne, im wallenden Bach, in den Fasern des Baumes, im Glanz der Blume, in den Tropfen des Thaues; sie zeigt ihm den Allgegenwärtigen in seinem Selbst, im Licht seiner Augen, in der Biegsamkeit seiner Gelenke, in den Tönen seines Mundes; in allem, allem zeigt sie ihm Gott, und wo es Gott sieht, da hebt sich sein Herz; wo es in der Welt Gott sieht, da liebt es die Welt; die Freude über Gottes Welt verwebt sich in ihm mit der Freude über Gott, es umfaßt Gott, die Welt und die Mutter mit einem und demselben Gefühle .... Jetzt versucht sie mit ihm die Anfangsgründe der Kunst, die geraden und gebogenen Linien ... neue Kräfte entwickeln sich in seinem Geist, es zeichnet, es mißt, es rechnet. Die Mutter zeigte ihm Gott in dem Anblick der Welt; jetzt zeigt sie ihm Gott in seinem Zeichnen, in seinem Messen, in seinem Rechnen, in jeder seiner Kräfte; es sieht jetzt Gott in der Vollendung seiner selbst, das Gesetz der Vollendung ist das Gesetz seiner Führung, es erkennt dasselbe in dem ersten vollendeten Zug, in einer geraden und gebogenen Linie — ja Freund! beim ersten zur Vollkommenheit gebrachten Zug einer Linie, bei der ersten zur Vollkommenheit gebrachten Aussprache eines Wortes entfaltet sich in seiner Brust die erste Regung des hohen Gesetzes: Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist!" An dieses erste Gesetz kettet sich das zweite, mit dem ersten innig verwoben: „Daß der Mensch nicht um seiner selbst willen in der Welt sei, daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende." — „Nur das Herz kennet Gott, das Herz, das, der Sorge für eigenes eingeschränktes Dasein entstiegen, Menschheit umfasset, sei es ihr Ganzes oder nur Teil. Dieses reine menschliche Herz fordert und schafft

für seine Liebe, seinen Gehorsam, sein Vertrauen, seine Anbetung ein personifiziertes höchstes Urbild, einen höchsten heiligen Willen, der da sei die Seele der ganzen Geistergemeine."

In etwas andrer Wendung begegnet der gleiche Grundgedanke in „Ansichten und Erfahrungen die Idee der Elementarbildung betreffend": „Jede gute Mutter, jeder weise Vater fühlt das Unzulängliche, das für eine befriedigende Sicherstellung der heiligsten Ansprüche ihres Kindes in ihnen selbst und in den Verhältnissen, in denen sie sich befinden, liegt... sie müssen, wenn sie gut und edel sind — sie können nicht anders, sie können ihr Kind nicht lieben, ohne es zu dem Bilde der höchsten Liebe und der höchsten Kraft, die in der Menschennatur liegt, emporheben zu wollen . . . Das Gute, das in ihnen liegt, hebt sie in sich selbst über die Schranken alles menschlichen Guten empor, sie finden nur in Gott Befriedigung für alles Gute und für alle Kraft, die sie für ihr Kind suchen: sie glauben an Gott. Die Wahrheit der Liebe und Kraft, die in ihnen liegt, führt sie zum Glauben an Gott, und der Glaube an Gott macht hinwieder die Liebe und Kraft, die sie zu diesem Glauben hinführte, reiner und stärker. . . . Je edler die Mutter ist, desto unwiderstehlicher wallet der Trieb in ihr, dem Kinde ihres Herzens einen Führer, einen Leiter, einen Vater zu suchen, der sich nie zu seinem Schaden irren, der nie zu seinem Schaden fehlen, den kein Grab ihm entreißen und keine Welt ihm verderben kann . . . sie findet in ihm (diesem Glauben) selbst ein für ihr Kind rettendes Gegengewicht gegen die Schwäche ihrer Natur, und die Welt mit allem ihrem Trug und mit allem Druck wird ihr durch denselben eine höhere Welt, in der sie täglich freier, dankend und liebend, mehr innere Kräfte erhält, zur Ausbildung alles Edeln und Guten, das in ihrem Kinde liegt, zu wirken und zu handeln."

Am eindringlichsten aber hat Pestalozzi wohl seiner

Meinung Ausdruck gegeben in dem Kapitel aus Lienhard und Gertrud: „Eine Kinderlehr."

„Gott ist für die Menschen nur durch die Menschen der Gott der Menschen. Der Mensch kennt Gott nur, sofern er den Menschen, d. i. sich selber kennt, und ehret Gott nur, insofern er sich selber ehret, d. i. insofern er an sich selber und an seinen Nebenmenschen nach den reinsten und besten Trieben, die in ihm liegen, handelt. Daher soll auch ein Mensch den andern nicht durch Bilder und Worte, sondern durch sein Thun zur Religionslehre emporheben. Denn es ist umsonst, daß du dem Armen sagest: Es ist ein Gott, und dem Waislein: Du hast einen Vater im Himmel. Mit Bildern und Worten lehrt kein Mensch den andern Gott kennen. Aber wenn du dem Armen hilfst, daß er wie ein Mensch leben kann, so zeigst du ihm Gott; und wenn du das Waislein erziehst, das ist, wie wenn es einen Vater hätte, so lehrst du es den Vater im Himmel kennen, der dein Herz also gebildet, daß du es erziehen mußtest". „Er sagte: Sehet um Gotteswillen, in allen euren Angelegenheiten, wo es euch um etwas zu thun ist, das gemacht sein muß, und ihr wollet zu einem Ziel kommen, ist's immer eure erste Regel: nicht viel Worte und kein Predigen. Und die Lehre von Gott und der Ewigkeit, die allein soll dem Menschen .... durch viele Worte und durchs Predigen in Kopf und Herz hinein gebracht werden? .... Kommt mit mir in die Hütte der Armen und zu den Thränen der Waisen, da lernt ihr Gott kennen und gut sein und Menschen werden. Kommt! In dieser Stund sind in eurem Dorf zehn neue Waisen worden, sie sind eure Gespielen und an eurer Seite aufgewachsen, sie haben keinen nähern Nächsten als euch. Kommt, zeigt ihnen, daß ihr Menschen seid und an dem, was eurem Nächsten begegnet, teilnehmt! Ich war auch eine Waise, und erinnere mich jetzt noch, wie wohl es mir gethan und wie es mich Gott erkennen machte, da ich hingestürzt auf

meines toten Vaters Bett lag und fast ohne Sinnen, keinen Gedanken mehr hatte als: Ich habe jetzt auf Gottes Erdboden keinen Menschen mehr, der sich meiner annehme. Und da sind, weil ich so da lag und meine Hände sich im Krampf zusammenzogen, und ich mit den Zähnen knirschte und zitterte, zwei Nachbarn in die Stube zu mir hineingekommen und fast auf mich niedergefallen und haben vor Schluchzen kein Wort reden können. Ich weiß noch, und weiß es noch bis ins Grab, wie mir das wohl gethan, und wie es mich gemacht Gott erkennen.“ —

Ich glaube, auch wer von den Kinderträumen der Menschheit, wenngleich mit allem Verständnis ihres tiefen Gehalts, sich losgesagt hat, wird gegen eine solche Art der Gotteserkenntnis und der „Kinderlehr“ über Gott nicht viel einwenden können; so wenig wie der dogmenfesteste Christ bei rechter Ueberlegung etwas dawider haben kann, daß im Kindes- und Volksunterricht diese rein sittliche und menschliche Seite der Religion voran, und das Dogmatische, das einmal über Kindes- und Volksverstand geht, zurückgestellt wird.

Und so lassen Sie mich schließen. Zu erschöpfen war das gewaltige Thema hier nicht. Doch werden wir die Stunden, die wir mitsammen verbracht haben, für nicht vergeblich angewandt halten, wenn wir einige Anregung zu tieferem Nachdenken und Studium über die letzten Grundlagen unserer unterrichtenden und erziehenden Thätigkeit mit nach Hause nehmen; Anregungen, die in uns fortwirken, und so uns selber zur „Thai-Sache“, zu einer Sache der „Wahrheit des Lebens“ werden.





4 1 2 1 5

